UN MODEL AL MEMORIEI AUTOBIOGRAFICE

Cercetări empirice

VIOLETA ȘTEFANIA ROTĂRESCU

UN MODEL AL MEMORIEI AUTOBIOGRAFICE

Cercetări empirice

EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2013

Colecția PSIHOLOGIE

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Angelica Mălăescu

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
ROTĂRESCU, VIOLETA
Un model al memoriei autobiografice : cercetări empirice /
Violeta Rotărescu. - București : Editura Universitară, 2013
Bibliogr.
ISBN 978-606-591-633-3

821.135.1-94

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786065916333

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2013
Editura Universitară
Director: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 /319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

Introducere 7

Capitolul I – Problematica general – teoretică a memoriei autobiografice (MA) 9
1. Memoria autobiografică 9
1.1. Modele psihologice 11
1.1.1. Modelul constrângerilor lingvistice – Rubin, 1982 11
1.1.2. Modelul macrostructurii MA – Conway (1996), Conway & Pleydell-Pearce (2000) 15
1.1.3. Modelul macrostructurii MA – Rubin, 1982, 1998 22
1.1.4. Modelul „scenariilor cognitive" – Schankm 1982 30
1.2. Modele neuropsihologice 32
1.2.1. Modelul consolidării 32
1.2.2. Modelul neuromimetic 35
1.2.3. Modele neuroanatomice 36
2. Cogniția și dezvoltarea cognitivă 38
3. Emoția și dezvoltarea ei ontogenetică 42
3.1. Emoție – aspecte generale 42
3.2. Dezvoltarea ontogenetică a emoției 50
3.3. Cadrul emoțional: emoție – stare – dispoziție 53
4. Trauma psihologică – un model de lucru 55
4.1. Trauma 55
4.2. Factori cu potențial traumatic. Posibile clasificări 57
4.3. Consecințe ale traumei psihologice 64
4.4. Particularități ale traumei psihologice la copii 70
5. Sinele și personalitatea 75
5.1. Delimitări terminologice 75
5.2. Conținutul și funcțiile imaginii de sine 80
5.3. Determinanți ai formării imaginii de sine 81
5.4. Tipologii orientative ale imaginii de sine 85
5.5. Câteva teorii asupra dezvoltării Sinelui și personalității 90
5.5.1. Teoria lui Gordon Allport 90
5.5.2. Teoria psihanalitică (Sigmund Freud) 92
5.5.3. Teoria constructelor personale (George Kelly) 93
6. Un model prezumtiv al memoriei autobiografice 95

Capitolul II – Metodologia cercetării empirice a memoriei autobiografice 100
1. Obiectivele cercetării 100
2. Ipotezele cercetării 101

3. Scurtă incursiune în metodologia specifică domeniului memoriei autobiografice 103
4. Probleme metodologice generale și instrumentele utilizate în cercetare 106
4.1. Lista de cuvinte – stimul 15 107
4.2. Interviul biografic 112
4.3. Proba „Cine sunt eu?" 115
4.4. Fișa [clinică] a copilului 118

Capitolul III – Rezultatele cercetării: prelucrarea și interpretarea datelor 120
1. Designul experimental utilizat 120
2. Rezultatele obținute prin aplicarea celor 4 instrumente 122
3. Analize de regresie 148
4. Verificarea ipotezelor formulate 163
5. Concluzii desprinse din cercetare 168

Capitolul IV – Concluzii generale ale lucrării 170

Bibliografie 172

Anexe 180

Introducere

Studiul memoriei autobiografice este, poate, unul dintre cele mai dificile demersuri în ştiinţele cogniţiei, pentru că implică luarea în considerare a mai multe domenii care se regăsesc în inter-relaţie: psihologia cognitivă, psihologia proceselor reglatorii (afectivitate şi motivaţie), psihologia dezvoltării şi, mai presus de toate, studiul conştiinţei. Poate că acestea sunt motivele pentru care cineva, pasionat cercetător, ar putea găsi pasionant (de studiat) dar dificil (de abordat practic) acest domeniu. Dificultatea metodologică majoră ţine de construcţia şi validarea unor instrumente care să surprindă esenţa fenomenului conştient al reamintirii propriului trecut, cu tot ceea ce presupune această reamintire (structură şi conţinut).

În lucrarea de faţă ne propunem să prezentăm două linii de cercetare empirice, realizate în vederea studierii memoriei auto-biografice, în speţă a variabilităţii structurii şi conţinutului amintirilor autobiografice la loturi de subiecţi cu vârste cuprinse între 6 şi 24 de ani. Aceste linii de cercetare sunt subordonate unui model empiric propriu.

Primul capitol cuprinde descrierea principalelor concepte teoretice luate în discuţie. Avem în vedere conceptele de memorie autobiografică (MA), de emoţie, de traumă, dezvoltare cognitivă, pentru care am preferat o abordare sintetică dar relevantă, a celor mai importante şi (pe cât posibil) mai recente informaţii referitoare la ele. Discutăm despre câteva modele fundamentale ale MA, elaborate de autori cum sunt Conway, Rubin, Shanck şi Pleydell-Pearce. Ne punem problema, împreună cu alţi autori, a modului în care se produc emoţiile şi evoluează în timp ca trăsături stabile de personalitate. Discutăm, împreună cu Reidesser şi Fischer, despre modelul situaţional al traumei, prin opoziţie cu alte modele, şi nu neglijăm factorii cu potenţial traumatic, despre care vom vorbi şi în capitolul aplicativ. În fine, dar nu în cele din urmă, prezentăm un model prezumtiv al AA, pe care l-am încadra în categoria modelelor de microstructură, pe care încercăm să-l verificăm empiric (în lucrarea de faţă, doar câteva părţi ale lui, exprimate ca legături între variabile).

În cel de-al doilea capitol ne propunem câteva obiective, teoretice şi practice, pe care le urmărim apoi pe tot parcursul lucrării.

Propunem un număr de cinci ipoteze (şi mai multe subipoteze) prin care nu pierdem din vedere cele două linii de cercetare empirică (transversală şi longitudinală) menite a operaționaliza modelul. Restul capitolului, şi cea mai consistentă parte a sa, prezintă instrumentele folosite. Ne asumăm cu oarecare mândrie, meritul elaborării a trei din cele patru instrumente utilizate. Lista de cuvinte-stimul este instrumentul prim de lucru, construcția ei urmând o serie de etape riguros parcurse şi controlate. Considerăm că rezultatul acestui parcurs este un instrument de valoare pentru scopul propus, literatura din domeniu fiind dovadă în această direcție. Celelalte două, interviul biografic şi fişa clinică a copilului, sunt adaptări ale altor instrumente, deja folosite în alte cercetări, asemănătoare. Interviul biografic este o adaptare după protocoale de interviu utilizate de cercetători cu precădere în studiul memoriei autobiografice a copiilor (datorită uşurinței în aplicare şi multitudinii de date ce pot fi culese). Fişa clinică este un instrument pe care l-am conceput pentru a verifica exactitatea anumitor date obținute prin alte modalități, dat fiind faptul că un aspect important al informațiilor din memoria autobiografică este veridicitatea lor. Proba „Cine sunt eu?”, pe care am folosit-o într-o manieră puțin diferită față de alți cercetători, şi anume pe subiecți cu vârste destul de mici (6-9 ani).

În capitolul aplicativ vom găsi întreaga procedură experimentală folosită, împreună cu analiza statistică şi interpretarea psihologică a datelor obținute. Ne referim mai întâi la fiecare instrument în parte, apoi discutăm semnificația datelor prin raportare la ipotezele formulate în capitolul metodologic. După ce comparăm loturile între ele, abordăm problema modelului de regresie, procedură statistică ce ne permite verificarea relațiilor postulate în modelul prezumtiv al memoriei autobiografice. Toate aceste demersuri scot în evidență faptul că presupunerile noastre inițiale, convertite în modelul propus, sunt în cea mai mare parte adevărate. În final, câteva concluzii conturează ultima parte a cercetării, realizând demersul de sintetizare a tuturor informațiilor obținute.

Lucrarea se încheie cu un capitol scurt de concluzii generale, în care prezentăm semnificațiile şi aplicațiile practice ale demersului nostru.

Capitolul I

Problematica general – teoretică a memoriei autobiografice (MA)

1. Memoria autobiografică

În centrul interesului nostru din ultima vreme se află studiul unui nou concept, lansat de Ulric Neisser la conferința “Practical Aspects of Memory”, 1978, reluat şi amplificat de alți autori ulterior, şi anume cel de memorie ecologică. În rândul specialiştilor acesta a creat un partizanat veritabil. Este suficient să întrebi pe cineva, un cercetător spre exemplu, despre ce anume înțelege el prin memorie ecologică, pentru a avea parte de două tipuri distincte de reacții: fie nu ştie despre ce este vorba, nu a mai auzit de acesta, fie cunoaşte dar ştie că aria cercetărilor este încă destul de mică.

În acest capitol vom încerca să conturăm câteva din aspectele teoretice ale conceptelor care stau la baza modelului pe care îl propunem spre final. Ceea ce ne interesează, în primul rând, este o trecere în revistă a celor mai importante studii asupra memoriei autobiografice (MA), ce au condus la conceperea unor modele ale MA. Pentru un capitol recent deschis în psihologia cognitivă, domeniul MA se bucură de o literatură destul de bogată (probabil că posibilitatea unor aplicații practice importante şi-a spus din plin cuvântul). De asemenea, abordarea multidisciplinară face ca sistematizarea acesteia să fie în sine un efort dificil. Pentru scopurile cercetării de față ne limităm doar la a menționa câteva din cele mai importante modele apărute în ultimii ani.

Emoția este unul din aspectele extracognitive cu care este mai recent asociată memoria în studiul memoriei autobiografice, în sensul în care se admite că cele două aspecte, cel cognitiv şi cel emoțional, nu pot fi separate, dacă este să înțelegem conținutul amintirilor autobiografice (AA). În evocarea unui eveniment personal transpar elemente informaționale şi emoționale, asociate semnificației personale a evenimentului respectiv.

Studiile mai recente iau în calcul din ce în ce mai mult rolul altor factori implicați în construirea şi reconstruirea AA. Printre cei mai importanți sunt factorii de personalitate, construcția psihică relativ stabilă la nivelul structurii şi comportamentului individului. Printre modelele relativ recente, ce leagă AA de sine şi personalitate este şi cel al integrității sinelui („The Working Self"), avându-i ca autori pe Conway şi Pleydell – Pearce (2000).

În această cercetare vom încerca să abordăm unul dintre subconceptele memoriei ecologice, cel de memorie autobiografică, al cărui părinte conceptual este David Rubin (Duke University) şi să arătăm faptul că o astfel de abordare va aduce contribuții notabile la cunoaşterea mecanismelor care guvernează modul de funcționare a memoriei.

Când vorbim despre memorie autobiografică ne referim, în general, la amintirile pe care cineva le are despre propria sa experiență de viață. Sternberg (2003, p. 19) considera că termenul de memorie autobiografică se referă la memoria despre trecutul personal al unui individ.

Funcția de arhivar a memoriei a fost mai puțin luată în considerare în manieră experimentală, dar a ieşit în evidență atunci când a fost vorba despre istorie sau reconstituiri ale unor biografii, mai mult sau mai puțin celebre. Din acest punct de vedere amintirile de viață sunt "capsule ale timpului, înregistrări ale unui trecut irepetabil" (Robinson, p. 19, în Rubin, 1986). Ca atare ele pot fi utilizate atât pentru readucerea în prezent a trecutului cât şi pentru a învăța ceva despre viitor.

Din perspectivă experimentală putem lua în calcul o foarte lungă tradiție, care s-a modificat însă mult în timp. Fără să greşim prea mult, i-am putea considera pe Galton şi pe Freud ca fiind inițiatorii cercetării sistematice empirice a memoriei autobiografice. Amândoi erau contemporani cu Ebbinghaus, cu toate acestea au pus bazele unei cercetări a memoriei destul de diferită de a lui, şi chiar între ei înşişi. Galton a urmărit mai curând descrierea diferitelor forme de reamintire – imagini senzoriale, cuvinte şi nume, impresii generale – iar metoda sa era de tipul cercetării ecologice, realizată în context. Perspectiva lui Freud a fost mai curând una biografică, chiar medicală – tratarea nevrozelor - , a căror cauză era undeva, în istoria vieții indivizilor, iar aducerea la suprafață a acestor experiențe era posibilă prin metoda psihanalitică.

În zilele noastre vorbim deja despre mai multe contribuții teoretice şi practice în acest domeniu, concretizate în modele de lucru şi numeroase concluzii experimentale, cu aplicabilitate în acele domenii ale ştiințelor umaniste unde sunt relevante informațiile despre trecutul indivizilor. În continuare vom avea în vedere câteva dintre modelele MA, psihologice şi neuropsihologice, care sunt considerate emblematice pentru acest domeniu de studiu.

1.1. Modele psihologice

În funcție de criteriile avute în vedere, modelele elaborate asupra MA pot fi clasificate în mai multe moduri. Vom prezenta mai jos un model al MA bazat pe asumpția existenței unor constrângeri lingvistice în conservarea AA (modelul lui Rubin şi colab., 1982) şi unul de microstructură (modelul lui Conway, 1996). La acestea vom adăuga un model mixt, derivat din celebra teorie a scenariilor („script theory"), şi anume modelul lui Schank (1982), precum şi un model aparte, referitor la macrostructura MA, al cărui autor este tot Rubin (1986, 1996).

1.1.1. Modelul constrângerilor lingvistice – Rubin, 1982

Prima teorie a lui David Rubin (1982) – cea care urmăreşte organizarea structurală a memoriei autobiografice funcție de constrângerile pe care le oferă contextul lingvistic – este testată experimental în tradițiile populare orale. El a urmat exemplul lui Lord (1960), cel care a realizat un remarcabil studiu al tradițiilor orale în Balcani (fosta Iugoslavie). Ținta lui Rubin este aria poeziilor numărătoare ("counting – out rhymes"), cele spuse de copii în timpul jocurilor, pe care le analizează foarte riguros din punct de vedere lingvistic şi apoi din punct de vedere psihologic, urmărind regularitățile ce pot conduce la structura memoriei care reține în acest mod informația. Supoziția sa de bază este aceea conform căreia poeziile - numărătoare au o structură foarte asemănătoare indiferent de suportul lingvistic (limba) pe care sunt aşezate, datorită constrângerilor specifice de gen (rimă, aliterație etc). Prezența unei structuri relativ identice ne permite să presupunem că forma mnezică implicată în retenția informației funcționează după principii asemănătoare sau chiar identice.

Proprietățile speciale ale temei şi a înțelesului asociativ, ale imageriei spațiale şi obiectuale, ale ritmului şi aparatului poetic (rimă, aliterație şi asonanță), precum şi interacțiunile dintre ele îşi pun amprenta în momentul intonării poezioarei în timpul jocului, variind ca importanță în funcție de extinderea şi maniera în care sunt prezente în genul şi piesa respective. Proprietățile fiecărui aspect lingvistic şi imagistic, ca limitare a alegerilor şi ca semnal pentru reproducere, sunt în general cunoscute, ştiindu-se de asemenea faptul că natura contributiei fiecareia la efectul final este diferită. De pildă, ne putem aştepta ca rima sa aibă o pondere mai importantă decât înțelesul asociativ ("associative meaning"), în vreme ce structura tematică va ajuta la organizarea secvențială a evenimentelor. Dacă pentru liste scurte, într-un interval mic de timp, asemenea constrângeri pot amesteca ordinea informației (mai ales înțelesul asociativ şi asonanta), pentru texte mai lungi acest fenomen nu mai este observat (Nairne,1990; Nairne & Neumann, 1993) ; în aceste ultime cazuri, unde ordinea se stabileşte între mai mulți itemi (cuvinte cu sens sau fără sens) destul de greu de separat, constrângerile pot ajuta la ordonarea informației prin sesizarea locului din lista căruia aceşti itemi aparțin.

Semnalizarea locală, cuvânt cu cuvânt sau expresie cu expresie, este forma dominantă în tradițiile orale, în vreme ce organizarea cu caracter mai global este prezentă în multe alte tipuri de materiale şi sarcini, incluzând aici şi reproducerea acelor texte cel mai frecvent studiate în laboratorul psihologic. Rima, aliterația şi asonanța, spune Rubin, acționează local în interiorul versului şi între versurile învecinate. Înțelesul şi imageria par şi ele să funcționeze în cea mai mare parte într-o manieră locală, serială în sensul limitarii alegerilor şi al cresterii discriminabilității itemilor în memorie. Dintre toate aceste elemente ale aparatului poetic, ritmul pare sa fie mai important şi mai eficace la nivel global pentru că ritmul dintr-un vers sau strofă, ce se caută acum, este ritmul tuturor versurilor sau strofelor. Organizarea locală este de fapt organizare globală. Datorită faptului că ritmul se repetă, el nu are o capacitate discriminativă deosebită în sine. Totuşi, ritmul se combină cu şi accentuează alte constrângeri în sensul creşterii discriminabilității şi schimbă organizarea unei liste lungi într-o ierarhie de subliste care pot beneficia mai mult de capacitatea de discriminare a poziției seriale. De asemenea, ritmul furnizează un cadru de referință, astfel încât, ori

de câte ori reproducerea eşuează, ea poate reîncepe mai uşor dintr-o altă locație ritmică prin utilizarea ritmului împreună cu alte semnale.

Ar rezulta dintr-un astfel de proces că o pereche de versuri sau cuvinte ce sunt legate între ele prin temă, rimă sau aliterație nu vor fi reproduse mai frecvent decât alte perechi de cuvinte. Totuşi, daca primul membru al perechii este reprodus, atunci cu siguranță va urma al doilea. Mai mult chiar, fără o oarecare organizare sau constrângere, exista o slabă semnalizare a asociațiilor item-cu-item sau de locație învățate social pentru piesa în cauză. Aceasta face nu numai ca o piesa lipsită de organizare să fie dificil de ținut minte, dar dacă reproducerea serială eşuează într-un anume punct, va fi foarte greu sa se reînceapă dintr-un alt punct din piesă. Dacă există o puternică organizare globală, cum ar fi unitățile ritmice care se repetă pe parcursul piesei, sau o organizare locală care durează câteva cuvinte, expresii sau versuri, atunci aceste organizări pot fi folosite pentru a începe din nou reproducerea într-un nou punct după pauză. O astfel de organizare scade efectul de primaritate sau creşte reproducerea itemilor anteriori dintr-o listă, notificați în reproducerea serială a listelor lipsite de organizare.

Cântecele ce au alegeri deosebit de constrânse vor avea alternative mai puține iar acele alternative vor avea o probabilitate mai mare de a fi “agățate” din nou. În crearea unui nou cântec, cu subiect nou, itemii ce domină clar, discriminați de semnale nu vor fi prezenți în memorie şi în consecință nu vor exista itemi dominanti pentru a fi reproduşi. Când un cântăreț utilizează procesul subliniat aici, unele cuvinte vor curge pur şi simplu dar în oricare situație nu vor exista apoi itemi discriminați de semnale disponibile în timpul fizic cerut de constrângerile ritmice ale cântecului iar cântărețul, în consecință, se va opri. Va fi nevoie ulterior de un efort conştient sau de un timp mai lung pentru o cântare subconstientă suficient pentru acesta pentru a “trage” un pui de somn. Ca atare, din punctul de vedere al reproducerii seriale în tradițiile orale, crearea unei noi piese, cu un pattern inedit, este posibil atunci când patternurile deja existente nu sunt în “chinga” constrângerilor. În tradițiile în care se prețuieşte mai mult inovația decât stabilitatea, modificările sunt cerute. Se pune preț pe soluții nou-repetitive. În plus, constrângerile trebuie sa fie suficient de slabe pentru a permite variația. În orice caz, în măsura în care stabilitatea este vizată, creativitatea ce încalcă limitele constrângerilor este văzută ca eşec al memoriei.

Genul literar al poeziilor-numărătoare are multe avantaje, fapt ce-l face să fie intens studiat în prezent. În primul rând, sunt cu adevărat tradiții orale, fiind puțin contaminate de tradițiile non-orale. În al doilea rând, poeziile-numărătoare sunt printre puținele tradiții care mai pot fi studiate pe eşantioane mari de populație. În al treilea rând, poeziile-numărătoare sunt larg răspândite în numeroase culturi şi limbi, fapt ce sugerează atât că ele nu sunt apariții ciudate pe cerul "tradițiilor poporane", ci şi că studierea lor se poate face în maniera comparativă transculturală (ex. Burling, 1966). În al patrulea rând, acest gen literar este prezent în culegerile de texte populare de mai bine de o sută de ani. Colecțiile existente permit observarea diversității, popularității şi schimbărilor ce apar de-a lungul timpului. În al cincilea rând, datorită faptului că poeziile-numărătoare sunt definite prin funcție, nu prin conținut, regularitățile descoperite în cadrul acestui gen nu constituie parte a definiției menite sa selecteze poeziile. Ca atare, toate regularitățile de formă sau de conținut observate sunt descoperiri empirice. Nu acelaşi lucru s-ar întâmpla, de pildă, daca am spune că poemele epice sunt lungi sau că baladele sunt cantate.

Stabilitatea poeziilor-numărătoare, la fel ca şi a celorlalte tradiții orale, beneficiază de multe aspecte legate de procesul de transmitere. De exemplu, pentru a verifica onestitatea persoanei care numără, atenția trebuie îndreptată spre cuvinte şi spre ritmul poeziei. Mai mult, repetițiile numeroase şi intermitente ale poeziilor, de către toți membrii grupului, asigura supra-învățarea, exersarea spațială, aerată şi audiții alternate cu spunerea propriu-zisă a acestora. Este greu să mai adăugăm ceva la aceşti factori ce asigura performanțe ridicate în practicarea şi păstrarea genului. Mai importante ni se par proprietățile poeziilor-numărătoare, care au rolul de a le asigura stabilitatea.

După cum se observă, modelul lui Rubin susține ideea unei conservări a structurii lingvistice, în baza constrângerilor care funcționează la nivelul textului reținut în memorie. Situația este însă întrucâtva diferită în cazul AA, unde probabil funcționează un număr mai mic de astfel de constrângeri (ritmul, aliterația etc.), nu avem ocazia să repetăm de prea multe ori ceea ce memorăm, mai ales în grupul de prieteni, iar repetițiile nu asigură supraînvățarea. Tocmai de aceea, în modelul pe care îl propunem la finalul acestui capitol, presupunem că numărul de constrângeri ce funcționează asupra

unei AA este suficient de mic pentru a permite o anume variabilitate a structurii acesteia.

1.1.2. Modelul microstructurii MA – Conway (1996), Conway & Pleydell-Pearce (2000)

Pornind de la date acumulate în cercetare cu privire la conținutul, organizarea şi modul de reactualizare a amintirilor autobiografice, Martin Conway (1992, 1996) propune un model structural de organizare ierarhică a memoriei autobiografice, care permite explicarea aspectelor caracteristice ale amintirilor, şi anume:

- amestecul de informații cu caracter episodic şi semantic,
- dificultatea de a accesa amintiri specifice,
- modul de accesare a amintirilor prin cunoştințe generale,
- fenomenul deformării amintirii,
- modalitățile prin care amintirile se leagă de Sine, ca nucleu al personalității.

Acest model încearcă să combine date din mai multe domenii ale psihologiei: cognitivă, socială, clinică sau neuropsihologie (Conway & Pleydell-Pierce, 2000).

Principiul de bază în acest model este cel al reconstrucției dinamice a amintirii (Conway foloseşte metafora paleontologului, care reconstituie scheletul unui dinozaur pornind de la acele părți pe care le are la îndemână, folosind pentru restul ce lipseşte cunoştințe generale şi intuiție; din acest punct de vedere amintirea originală contribuie doar parțial la reactualizarea subiectivă a amintirii din prezent).

Amintirea este reconstruită pornind de la trei tipuri de reprezentări intricate unele în altele (Conway şi Bekerian, 1987): perioadele de viață, evenimentele generale şi detaliile specifice (fig. 1). În cazul unui subiect care îşi reaminteşte viața, cunoştințele generale (perioadele de viață şi evenimentele generale) şi cunoştințele specifice (detaliile specifice) sunt întrepătrunse. Ele sunt reprezentate în memoria de lungă durată de la mai general la mai specific. În orice caz, perioadele de viață şi evenimentele generale sunt organizate în funcție de cunoştințele tematice şi temporale,

contrar detaliilor specifice, care reprezintă o „masă” nediferențiată de date perceptiv-senzoriale.

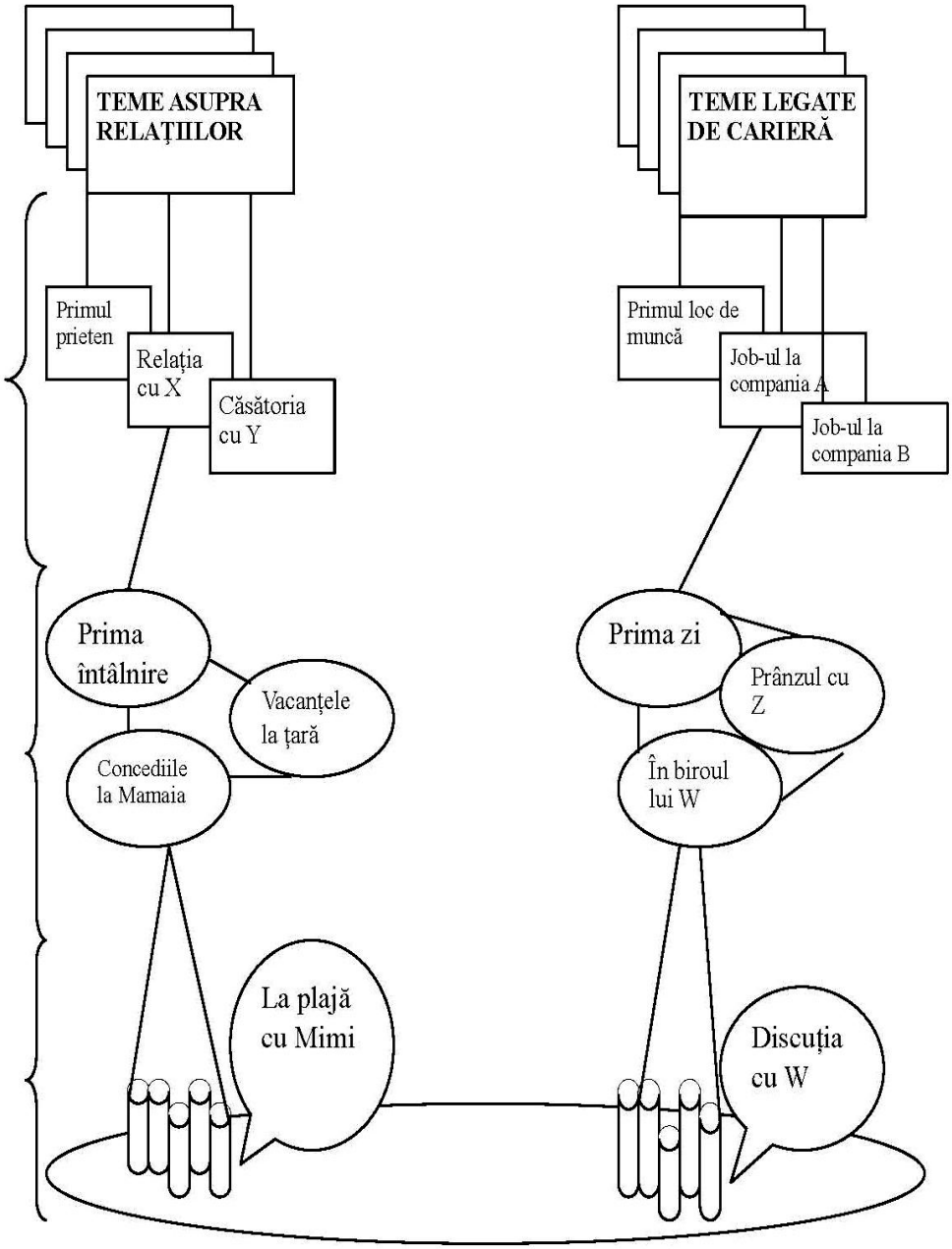


Figura 1. Modelul organizării ierarhice elaborat de Conway (1996)

Nivelul mai general este format din perioade de viață care conțin scopurile, planurile şi temele Sinelui (modelul integrității sinelui), legate de o anumită perioadă de viață. O perioadă de viață este un segment lung de timp care se măsoară în ani sau decenii, cu început şi sfârşit determinate, şi care conține informații de bază cu privire la participanți, la acțiuni şi la localizarea lor („când eram la liceu", „primul meu loc de muncă" etc). Mai multe perioade de viață pot fi asociate sub o formă de cunoaştere tematică care reflectă planurile şi scopurile actuale ale subiectului („tema muncii).

La nivel intermediar se află evenimentele generale care constituie modul de intrare naturală în memoria autobiografică. Această zonă conține cunoştințe mai specifice decât cele din perioadele de viață şi sunt măsurate în zile, săptămâni sau în luni. Aceste evenimente sunt, pe de o parte, situații sau evenimente repetate („călătoriile în Grecia", „vacanțele la Mamaia"), fie evenimente recente sau care s-au petrecut doar o singură dată („ultimul week-end", „călătoria în China"), fie evenimente legate de o anumită temă („primul meu prieten").

Nivelul cel mai specific vizează cunoştințele specifice de evenimente, măsurate în secunde, minute sau ore. Corespunde cu registrul fenomenologic al amintirilor (Conway, 1992), vizând atributele perceptiv-senzoriale ale urmei mnezice (imagini, sentimente, mirosuri etc.). Detaliile specifice constituie un sistem mnezic separat care se opune reprezentărilor generale, mult mai conceptualizate şi abstracte, ce formează cunoaşterea de bază a memoriei autobiografice.

Amintirea unui eveniment particular („îmi aduc aminte când am avut examenul de psihologia personalității în anul II…") conține mai multe detalii specifice, ce sunt organizate după criterii temporal-cronologice (în manieră asemănătoare scenariilor) şi în funcție de semnificația personală a acelui eveniment („am ajuns la etajul V, în fața sălii 506, am aşteptat să-mi vină rândul să intru în sala de examen, urmăream reacțiile de pe fețele colegilor mei care aşteptau sau care ieşeau din examen, am intrat în sală, am tras un bilet, am început să scriu, am răspuns, am ieşit…"). Detaliile pot fi la rândul lor descompuse în detalii mai mici („mi-aduc aminte că purtam o bluză albă"). Numărul de detalii specifice variază de la un eveniment la altul dar, în general, detaliile sunt rapid uitate dacă nu sunt repetate sau asociate cu informații generale (Conway şi Pleydell-Pearce, 2000).

În ceea ce priveşte reactualizarea amintirilor şi conştiința de sine, aşa cum le postulează acest model, cele trei forme de reprezentare (perioadele de viață, evenimentele generale şi detaliile specifice) sunt organizate în memoria de lungă durată având în vedere modelul integrității personale a subiectului („The Working Self", ce include ansamblul de scopuri actuale, Conway şi Pleydell-Pearce, 2000) în fiecare etapă a procesului mnezic. Astfel, evenimentul encodat şi reactualizat este o interpretare proprie a subiectului. La encodare se înregistrează şi se integrează rapid o interpretare a evenimentului, în structurile semantice preexistente (temele sinelui, împreună cu scopurile şi planurile sale, perioadele de viață, evenimentele generale), ceea ce pentru Conway semnifică un proces de consolidare foarte scurt. Evenimentele sunt reținute dacă sunt în acord cu scopurile actuale ale sinelui.

La reactualizare, procesul de reconstrucție a amintirii activează un proces central de control, modulat de sine, care inițiază şi ajustează operațiile mnezice pornind de la trei tipuri de cunoştințe stocate în memoria pe termen lung.

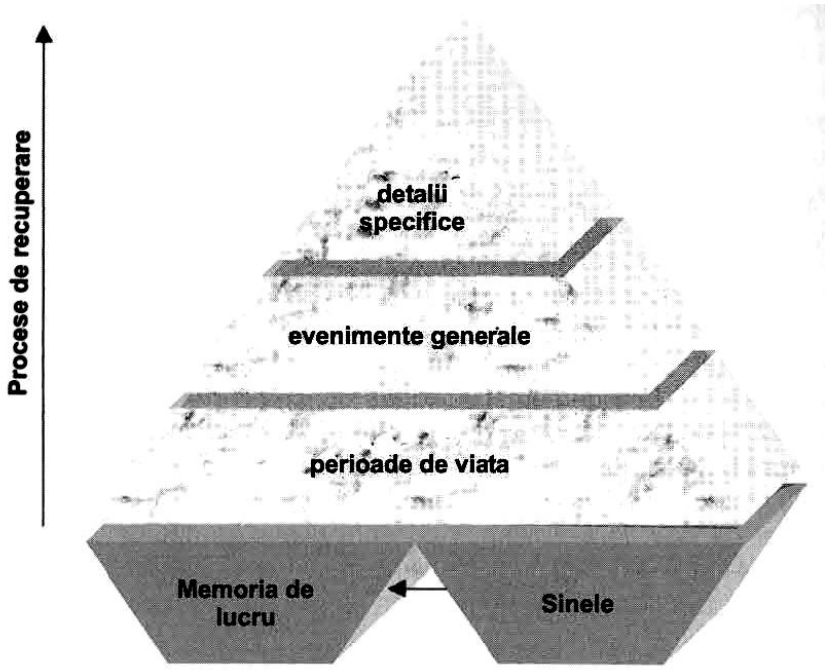


Figura 2. Modelul organizării ierarhice a MA şi procesul de recuperare indirectă a amintirilor specifice, după Conway, 1996 (apud Piolino, 2000)

Compatibilitatea scopurilor actuale şi mai vechi ale sinelui determină reactualizarea amintirii. Amintirea este o reprezentare tranzitorie reconstruită şi menținută cu efort la nivelul conştiinței. Procesul de recuperare este ciclic şi dependent de administratorul central sau de sistemul central executiv al memoriei de lucru (Baddeley, 1986). El este format din trei etape:

- „găsirea unui context", în funcție de sarcină şi de indiciile disponibile (faza de elaborare),
- „căutare în context", cum ar fi, de pildă, într-o perioadă anume a vieții (faza de planificare şi de descriere) şi
- „verificare" a produsului acestei căutări în funcție de sarcină (faza de evaluare).

De obicei au loc mai multe cicluri de căutări, până se ajunge la amintirile specifice. Procesul de construcție a amintirilor este atențional („effortful") şi indirect, trecând prin perioade de viață şi/sau evenimente generale („perioada în care am locuit în Iaşi", „vizitarea monumentelor istorice din Lyon") pentru a ajunge la evenimente specifice („vizitarea catedralei Notre Dame la Fourviere, partea cea mai veche"). Accesul la cunoştințele generale ameliorează accesibilitatea detaliilor specifice, în special a acelor prime experiențe, foarte vii, prin care subiectul şi-a atins un scop („prima dată când am condus o maşină"). În general, procesul de recuperare merge de la o cunoştință abstractă la mai multe specifice: o perioadă de viață dă acces la mai multe evenimente generale iar un eveniment general la mai multe detalii specifice. Să luăm un exemplu care ilustrează foarte bine această idee: ce-mi aduc aminte atunci când văd cuvântul stimul „teatru"? Când eram adolescentă (perioadă de viață), obişnuiam să merg la fiecare trei săptămâni la teatru, pentru a audia concertele Filarmonicii din Iaşi (eveniment general), şi-mi aduc aminte de un concert în care violonistul Gabriel Croitoru a interpretat magistral o piesă de Paganini (detaliu specific)". Iată deci că o amintire astfel realizată este rodul unui anume mod de activare a acestor trei tipuri de informații, fiind menținut temporar în memoria de lucru. În acest fel reamintirea unui acelaşi eveniment poate avea mai multe „fețe", pentru că, de fiecare dată, aceasta este reconstruită în funcție de un profil particular legat de sinele actual al subiectului. În concluzie, accesul se face direct la registrul fenomenologic, în manieră involuntară, ca răspuns la indicii particularizați (vizuali,

olfactivi, auditivi etc), respectând principiul specificității encodării (Baddeley, 1993).

Cei doi autori, Conway şi Pleydell-Pearce, au comparat modelul lor cu alte modele, în special cu modelul lui Tulving (1985). Acest model separă memoria episodică de cea semantică. Pe scurt, Tulving propune un model de organizare monoierarhică ce include trei sisteme mnezice – episodic, semantic şi procedural (acel sistem mnezic în care găsim multitudinea de deprinderi pe care le-am învățat de-a lungul vieții) – ce se subordonează unul altuia. Această subordonare presupune că sistemele superioare ierarhic depind de cele inferioare, cu toate că fiecare dintre ele deține „capacități" proprii. Vorbim deci despre o organizare de tip „păpuşă Matrioşka", în sensul că un sistem îl înglobează pe cel inferior sieşi şi este la rândul său înglobat de cel imediat superior. Fiecărui sistem îi este asociat un anume nivel de conştiință (autonoetică, noetică şi anoetică). Anoetic semnifică absența conştiinței şi este caracteristică memoriei procedurale. Noetic se asociază cu memoria semantică iar conştiința autonoetică este specifică memoriei episodice.

Sisteme mnezice	Nivele de conştiință
Episodic	**Autonoetic**
Semantic	**Noetic**
Procedural	**Anoetic**

Figura 3. Modelul ierarhic al memoriei (Tulving, 1985)

Acest model monoierarhic reflectă şi evoluția ontogenetică şi filogenetică, prin aceea că memoria episodică este considerată cea mai evoluată formă de memorie. Ea apare târziu, la copilul de 3-4 ani, şi este practic caracteristică doar mamiferelor superioare. Ea este, de asemenea, cea mai sensibilă la lezări neuronale şi la îmbătrânire. În 1995 Tulving elaborează o nouă versiune a modelului ierarhic, în care mai adaugă două noi sisteme mnezice: memoria de lucru (care asigură manipularea momentană a unui număr limitat de

informații în vederea realizării unei activități cognitive – Baddeley, 1986) şi sistemul de reprezentări perceptive (PRS).

Figura 4. Modelul de organizare ierarhică a celor cinci componente ale memoriei (Tulving, 1995)

Revenind acum la Conway şi Pleydell – Pierce, concluzia la care au ajuns aceştia este că cele două modele sunt în fapt compatibile, pornind de la momentul în care conştiința autonoetică este luată în calcul ca element esențial. Reactualizarea în cazul memoriei episodice presupune un voiaj mintal în timp iar experiența subiectivă a amintirii trebuie asociată în principal cu imageria vizuală (fără a exclude însă alte modalități senzoriale adiacente). În modelul lui Conway, detaliile specifice care formează înregistrarea informațiilor perceptiv-senzoriale a experiențelor trecute (registrul fenomenologic) sunt subsumate conştiinței autonoetice printr-un proces de reactualizare controlată. De aici reiese că detaliile specifice nu sunt direct comparabile cu conceptul de memorie

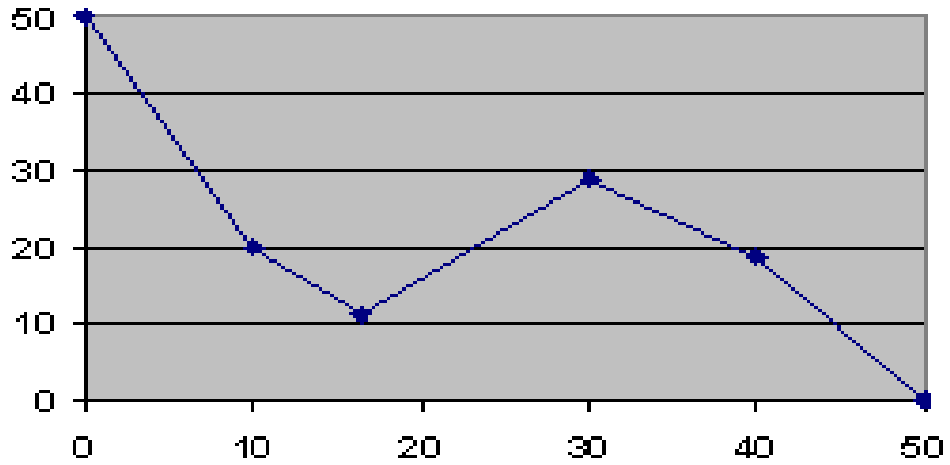
episodică. De fapt, potrivit autorului, aceasta este reprezentarea asocierii cunoştinţelor generale despre eveniment şi a registrului fenomenologic care ar corespunde noţiunii de memorie episodică. Din cauză că această reprezentare este temporară, ea nu este stocată în memoria de lungă durată. Atunci când conţine detalii specifice, ea pare mai apropiată de alte noţiuni, cum este cea de sistem de reprezentări perceptive. În schimb, cunoştinţele despre evenimente generale şi despre perioade de viaţă ar putea cu uşurinţă fi asimilate cunoştinţelor semantice personale. În acest fel, deşi modelul lui Conway ia în calcul cunoştinţele generale şi specifice despre evenimente, concepţia sa nu pare a fi direct asimilabilă dihotomiei semantic (perioade de viaţă, evenimente generale) – episodic (detalii specifice). Imaginea de sine joacă un rol important, după Conway, de aceea vom păstra şi vom accentua, în modelul pe care îl propunem, rolul acesteia în formarea AA.

1.1.3. Modelul macrostructurii MA – Rubin, 1982, 1998

Unul dintre cele mai complete modele asupra MA a fost elaborat de David Rubin şi colaboratorii săi (1982) şi îmbunătăţit în timp datorită numeroaselor studii şi cercetări adiţionale efectuate. Utilizând metodele obişnuite în studiul memoriei autobiografice, autorii au explorat distribuţia temporală a amintirilor, prin stabilirea curbelor de frecvenţă (sau a numărului) reamintirilor în funcţie de vechimea amintirii la subiecţii de vârste diferite. Vechimea („vârsta”) amintirii poate fi exprimată în termeni de durată de retenţie pe scale temporale (exprimate în ore, zile, ani, decenii) sau funcţie de vârsta subiecţilor în momentul în care s-a petrecut evenimentul din trecut (vârsta la momentul encodării).

Rubin şi colaboratorii săi au realizat un model al distribuţiei temporale al amintirilor care acoperă o durată de retenţie mult mai mare, fiind vorba despre aproximativ 50 de ani de viaţă. Primul lucru de care s-au ocupat autorii a fost prezentarea rezultatelor studiilor realizate pe subiecţi de vârste diferite, utilizând metoda cuvintelor stimul, într-o aşa manieră încât să poată fi comparate. Pornind de la vârsta de 40 de ani, curba uitării are o schimbare netă, apoi apare un vârf de reactualizare a amintirilor mai vechi (vârf de reminiscenţă) care să se adauge la vârful de amintiri recente (Rubin şi al., 1998). Amintirile devin progresiv mai puţin accesibile, cu excepţia unei

tendințe de a se reaminti experiențe trecute care sunt produse în acea perioadă de viață în care subiecții aveau vârsta cuprinsă între 10 şi 30 de ani. Rubin şi colaboratorii săi propun descompunerea distribuției temporale a amintirilor în trei componente distincte: funcția de retenție, vârful de reminiscență şi amnezia infantilă.



Grafic 1. Distribuția temporală a AA specifice. Pe verticală, numărul de AA reamintite; pe orizontală, durata intervalului de retenție. După Rubin (1989)

Funcția de retenție, care include cei mai recenți 20 de ani din viața subiectului, indică o scădere a numărului de amintiri pe măsura extinderii intervalului de retenție, perioada cea mai recentă fiind net superioară altora (efectul de recență). Pe de altă parte, amnezia infantilă presupune absența reactualizării amintirilor encodate înainte de vârsta de 6-7 ani (Wetzler şi Sweeney, 1986, Wheeler şi al., 1997), cu o absență aproape totală a amintirilor encodate între 0 şi 3 ani. În cele din urmă, începând de la vârsta de 40 de ani, vârful reminiscenței corespunde cu o creştere a numărului de amintiri encodate între vârstele de 10 şi 30 de ani. Acest vârf al reminiscenței este observat în diverse condiții experimentale (cuvinte stimul sau evocare liberă) şi caracterizează diferite tipuri de amintiri autobiografice, precum şi evocarea liberă a amintirilor de tip „flash" (Conway, 1995; Rubin şi al., 1998). Vârful reminiscenței şi amnezia infantilă depind de vârsta encodării, şi nu de intervalul de retenție. Ele sunt definite, în modelul lui Rubin şi al., (1986), ca deviație de la

funcția de retenție: reminiscența (sau amnezia) corespund unei creşteri (respectiv diminuări) a amintirilor, mai importantă decât cea prevăzută de funcția de retenție. În plus, acest model ține cont de efectele vârstei asupra funcției de retenție teoretice puse în evidență cu ajutorul subiecților tineri, ce acopereau cu evocările făcute întreaga lor viață.

Fenomenul distribuției amintirilor a fost considerat de către Conway şi Rubin (1993) unul dintre cele mai interesante fenomene din psihologia cognitivă, cu conotații teoretice dintre cel mai diverse. În fapt, distribuția descoperită de Rubin şi colaboratorii săi apare în mod regulat în studiile asupra amintirilor autobiografice sau publice în care se utilizează metoda cuvintelor stimul, chiar metoda evocării libere. Aceeaşi distribuție a fost descrisă şi în studiile psihopatologice (în cazul maladiei Alzheimer, de pildă).

Fiecare din componentele acestui model face obiectul mai multor linii de cercetare distincte, prezentate şi în literatură. Să vedem în continuare câteva aspecte mai importante relevate în privința funcției de retenție, vârfului de reminiscență şi amneziei infantile.

Funcția de retenție - Curba de uitare funcție de timp corespunde funcției de retenție obținute în studiile clasice de memorie episodică, cunoscută sub numele de curba lui Ebbinghaus. Funcția de retenție a amintirilor primilor 20 de ani ai intervalului de retenție poate fi reprezentată matematic printr-o funcție putere. Pentru explicarea declinului amintirilor în timp, majoritatea psihologilor iau în considerare ipoteza creşterii inaccesibilității informațiilor (Schacter, 1999). Inaccesibilitatea este determinată de fenomene ca uitarea, care la rândul lui este produs de interferență (proactivă sau retroactivă). Rubin şi Wenzel (1996) au efectuat o trecere în revistă a mai multor studii urmărind cantitatea de informații evocate funcție de intervalul de retenție, încercând să descrie matematic curba de retenție obținută. Rezultatele lor au demonstrat că expresia matematică a retenției (curba de retenție) informațiilor semantice personale corespundea celor obținute cu alte materiale utilizate în laborator. În schimb, curba de retenție a amintirilor autobiografice era diferită, prezentând un vârf de reminiscență. Autorii au sugerat că diferența se datora facilității de acces la informații.

Vârful de reminiscență – În acest moment nu există încă o explicație unitară pentru acest fenomen (Fitzgerald, 1996; Rubin şi

Schulkind, 1997, a). Au fost luate în discuție mai multe ipoteze, care să explice de ce adulții trecuți de 40 de ani îşi reamintesc cu mult mai bine perioada adolescenței şi tinereții. Una din ipoteze susține fenomenul „life review": „…întoarcerea progresivă la experiența conştientă a trecutului şi în mod particular la acele conflicte nerezolvate…"(Buttler, p. 66). O alta vine din domeniul gerontologiei şi afirmă că vârful de reminiscență poate fi văzut ca o scădere a interesului pentru prezent şi o revalorizare a trecutului, din motive afective şi sociale. Mai recent se sugerează totuşi că reminiscența este rezultatul unei îmbătrâniri „de succes", un factor pozitiv al acesteia, care apare numai la persoanele de vârsta a treia. Tocmai de aceea unii autori propun chiar terapii de reminiscență, pentru a încuraja persoanele mai vârstnice să-şi treacă în revistă viața. Succesul acestui tip de terapie depinde însă şi de tipul de amintire pe care îl reactualizează subiectul (Schacter, 1999).

Rubin şi colaboratorii (1986) iau în discuție trei ipoteze alternative: 1. ipoteza unui tip special de encodare, între 10 şi 30 de ani (care nu mai este valabilă dacă se demonstrează că acest grup de vârstă nu se deosebeşte cu nimic de celelalte categorii); 2. o altă ipoteză legată tot de encodare, care susține că aceasta depinde de data civilă a evenimentului (de pildă, evenimentele marcante, de genul războaielor, pot determina o evocare ulterioară mai bună; totuşi, întrucât vârful reminiscenței se deplasează în intervalul de retenție în funcție de vârsta subiecților, acest fapt sugerează că el este independent de evenimentele istorice); 3. ipoteza rezistenței la uitare (Wilckelgren, 1972), care susține că anumite proprietăți ale urmei mnezice se amplifică cu creşterea intervalului de retenție şi se exprimă după o anumită durată de retenție (30 de ani, conform cu modelul lui Rubin); totuşi, independența vârfului de reminiscență față de intervalul de retenție, după acelaşi model, contrazice ipoteza.

În momentul de față în psihologia experimentală sunt mai multe linii de cercetare care încearcă să explice vârful de reminiscență: frecvența repetițiilor, bogăția în evenimente a acestei perioade din viață (atât cantitativ cât şi calitativ), mai ales evenimente care s-au produs pentru prima dată în viață. Rubin şi colaboratorii săi (1997) cred chiar că proprietățile cuvintelor stimul ar putea permite identificarea acelui cuvânt sau acelor cuvinte care ar activa mai uşor amintiri vechi, dar acest fapt nu este limitat şi nu se referă strict la perioada vârfului de reminiscență.

În 1986 aceeaşi autori considerau că teoriile din psihologia cognitivă reuşeau să explice mulțumitor funcția de retenție şi amnezia infantilă dar că pentru explicarea vârfului de reminiscență erau necesare explorări suplimentare. Mult mai târziu (1997), Rubin şi Schulkind ajungeau la aceeaşi concluzie. În cadrul unui set de experimente, cei doi autori trăgeau concluzia că, deşi formulaseră 6 ipoteze legate de condițiile de recuperare, nici una din acestea nu explica complet fenomenul reminiscenței: 1. bias-urile (neajunsurile) metodologice asociate cu constrângerile; 2. timpii de răspuns utilizați; 3. un mare număr de amintiri importante; 4. poziția centrală pe perioada vieții, deci faptul că beneficiază de o mai mare repetiție şi semnificație; 5. noutatea mai mare a evenimentelor; 6. un număr mai mare de amintiri vivace sau emoționale. Ba chiar autorii au găsit că: 1. constrângerile afectează mai mult amintirile din ultimul deceniu; 2. timpii de răspuns nu diferă în funcție de vechimea amintirii; 3. amintirile din vârful de reminiscență nu sunt judecate ca fiind mai importante sau mai semnificative, ba chiar studiul prin reamintire liberă a amintirilor foarte importante arată că ele se regăsesc poate în intervalul cuprins între 20 şi 30 de ani; 4. aceste amintiri nu sunt considerate mai semnificative sau mai repetate; 5. nici mai noi; 6. şi nici mai vii sau mai emoționale, chiar dacă se folosesc cuvinte stimul cu încărcătură emoțională. Mai mult, acest studiu nu confirmă direct ipoteza existenței unor neajunsuri metodologice (ipotezele 1 şi 2) şi nici teoria care se bazează pe ideea retrăirii vieții (de la ipoteza 3 la 6). Contrar celor afirmate cu ani în urmă, autorii estimează că ipoteza unui mecanism de encodare mai aparte, prezent la subiecții cu vârste cuprinse între 10 şi 30 de ani şi care ar face ca amintirile stocate în această perioadă să fie reactualizate mai uşor ulterior, pare mai pertinentă şi necesită investigații suplimentare. Din această perspectivă Rubin propune o explicație cognitivă bazată pe conceptele de noutate şi de stabilitate care sugerează că aceste amintiri ar corespunde unor evenimente bine encodate, reactualizate regulat şi integral, din structuri cognitive stabile. Aceste amintiri, ale căror encodări ar necesita o elaborare suplimentară, beneficiază de asocieri numeroase, o mai mare disponibilitate şi de o păstrare mai trainică. Anumite date neuroanatomice recente ar susține şi ele ideea că această perioadă corespunde unei encodări optime.

Utilizând modelul ierarhic al memoriei autobiografice (Conway, 1992), Conway şi Rubin au încercat să explice „curba lui Rubin” prin

legarea ei de conceptul de temă personală (cunoştinţe aflate la cel mai înalt nivel de abstractizare în model). Ei presupun că efectul de recenţă ar depinde de influenţa temelor personale actuale. Perioada de reminiscenţă este văzută ca perioadă de emergenţă a unui concept de identitate stabilă (sau perioadă de consolidare a sinelui, după Conway şi Pleydell-Pearce, 2000), care continuă să-şi exercite influenţa pe parcursul întregii vieţi. Mai mult, accesul la evenimente mai vechi, care nu sunt suficient de bine legate de teme actuale sau de teme stabile, ar putea fi mai dificil. Fitzgerald (1996) a demonstrat că există un număr mai mare de amintiri vii din perioada 15-25 ani, pe care subiecţii le reactualizează, ceea ce confirmă autorului ipoteza unei profunzimi mai mari a encodării în această perioadă. De obicei, primele experienţe de un anumit fel necesită o elaborare sporită la encodare, ceea ce în schimb se traduce printr-o vivacitate mai mare la reactualizare.

În afară de dovezile din psihologia cognitivă, şi alte domenii ale psihologiei au încercat să explice vârful de reminiscenţă. Printre altele, psihologia socială (vârful de reminiscenţă se datorează, conform unor autori, unui fenomen de formare a identităţii colective, şi nu de identitate personală; prin identitate colectivă, aceştia înţelegeau aşa-numitul „efect de generaţie” sau „efectul de cohortă”: „…Pe vremea mea…” – Sehulster, 1996) sau psihologia clinică.

Amnezia infantilă – În privinţa amneziei infantile există cel puţin două linii de cercetare. Prima are în vedere studiul distribuţiei temporale a amintirilor (subiecţi adulţi), cea de-a doua se referă la studiul memoriei la copii. În cazul distribuţiei temporale cercetătorii examinează modul de reactualizare a amintirilor legate de evenimente precoce (timpurii), în vreme ce la subiecţii copii punctele de interes sunt reprezentate de modurile de encodare, respectiv de reactualizare, specifice pentru acea vârstă.

Studiile amneziei infantile la subiecţii adulţi au o istorie mai lungă. Studii semnificative au realizat, printre alţii, Wetzler şi Sweeney (1986), care au demonstrat că amnezia infantilă este un fenomen prin care subiecţii adulţi prezintă un deficit de reactualizare a amintirilor episodice autobiografice encodate înainte de vârsta de 5-7 ani, chiar dacă li se furnizează indicii şi chiar dacă nu există o uitare absolută. Această definire a amneziei infantile, în termeni cantitativi şi calitativi, are meritul de a preciza tipul de informaţii vizat de fenomen. Pentru a demonstra experimental existenţa amneziei, ar

trebui ca subiecții investigați să aibă dificultăți de reactualizare a primilor ani din viață independent de vârsta pe care o au la reactualizare şi de durata intervalului de retenție. Altfel, acest deficit ar putea fi pus pe seama declinului „normal" al urmei mnezice, odată cu trecerea timpului.

Durata perioadei în care se consideră că se produce amnezia infantilă variază între 0 şi 3 ani (Sheingold şi Tenney, 1982) şi 0 şi 5-7 ani (Wetzler şi Sweeney, 1986). Mai multe mecanisme ar putea fi considerate responsabile de apariția amneziei infantile: un deficit de encodare, un deficit de reactualizare sau un mecanism aparte de encodare (Rubin şi colab., 1986; Wetzler şi Sweeney, 1986). Ponderea fiecărui mecanism nu este clarificată încă. În 2000, Conway şi Pleydell-Pearce considerau că la baza producerii amneziei infantile stau atât procesul de encodare, cât şi cel de reactualizare, ghidate de sine: scopurile copilului de vârstă preşcolară sunt incompatibile cu cele ale copilului mai mare iar acestea, la rândul lor, sunt incompatibile cu cele ale adultului.

Studiile efectuate asupra encodării şi reactualizării evenimentelor autobiografice la copiii mici furnizează rezultate contrastante cu privire la capacitatea de recuperare a evenimentelor episodice (Hudson, 1990; Howe şi Sullivan, 1997). Sheingold şi Tenney (1982) au cerut unor copii de 4, 6, 8 şi 12 ani, respectiv unor studenți să îşi aducă aminte de naşterea unui frate sau unei surori, dacă aceasta s-a petrecut atunci când ei aveau între 3 şi 11 ani (un lot) sau atunci când aveau 4 ani (celălalt lot). Această procedură permite testarea, pe de o parte, a efectului intervalului de retenție, pe de altă parte, efectul vârstei subiecților la momentele encodării şi reactualizării. În plus, exactitatea răspunsurilor a putut fi controlată deoarece s-a administrat acelaşi chestionar, separat, şi subiecților şi mamelor acestora. Variabilele studiate erau: cantitatea răspunsurilor, nivelul de detaliere şi veridicitatea amintirii. Rezultatele obținute arată că există un anume efect al vârstei precoce de encodare asupra accesibilității amintirii, în sensul că, cu cât vârsta la care acesta este encodat este mai mică cu atât este mai probabil ca acel eveniment să fie uitat mai uşor, dar că nu există o diminuare importantă a cantității de informație reactualizată funcție de intervalul de retenție. Urma mnezică a unui eveniment important este conservată şi rămâne accesibilă chiar şi după un interval de retenție de 16 ani. Hudson şi Fivush (1987) au testat amintiri legate de evenimente

banale, cum ar fi vizitarea unui muzeu, la copiii de 5 ani, după diferite intervale de retenție (6 săptămâni, 1 an, 6 ani). Capacitatea de reamintire spontană era foarte diminuată după o durată de retenție de 6 ani. Cu toate acestea, dacă subiectul îşi reamintea evenimentul la puțin timp după encodare, el putea să rememoreze 87 % din informațiile encodate inițial. Rezultatele acestor două studii par contradictorii. Putem presupune că naşterea unui frate, mai mult decât vizitarea unui muzeu, îndeplineşte toate criteriile care sunt necesare pentru formare unei amintiri vii (Rubin şi Kozin, 1984), ceea ce ar explica ce anume ar putea fi encodat şi recuperat în manieră episodică chiar şi de către un copil mic: acel eveniment este încărcat de emoție şi foarte important pentru că el are consecințe numeroase pentru copil şi pentru familia sa. Poate de aceea un astfel de eveniment face obiectul a numeroase rememorări în familie. În ansamblu, este dificil de tras concluzii cu privire la memoria episodică autobiografică la copil, pentru că nivelul de specificitate a răspunsurilor nu a fost precizat în aceste studii.

Alte studii vizează starea de conştiință (autonoetică sau noetică) prezentă la reactualizarea evenimentelor autobiografice la copii. Rezultatele par să indice că evenimentele precoce nu sunt encodate în mod episodic. Astfel, un copil de mai puțin de 4 ani ar putea fi capabil să encodeze şi să reactualizeze un eveniment cu caracter personal dar fără a fi capabil de conştiință autonoetică (Perner şi Ruffman, 1995). Studii mai recente evidențiază că subiecții copii de vârstă preşcolară au dificultăți de a-şi aminti sursa informației, ceea ce îi face vulnerabili la amintiri false (Ceci, 1995; Schacter, 1999). Mai mult, s-a constatat că memoria lor autobiografică conține în mod esențial amintiri despre evenimente generale şi nu despre evenimente specifice (Hudson, 1986, 1990). Din acest motiv, adultul nu are cum să recupereze în manieră episodică amintirile din această perioadă de viață (Wheeler şi colab., 1997). Howe şi Courage (1997) sugerau că ar trebui să apară un sine cognitiv în jurul vârstei de 24 de luni, pentru ca subiectul copil să fie capabil să encodeze experiențele trecute şi să reactualizeze primele sale amintiri pornind de la cunoştințe autobiografice organizate. De aceeaşi părere sunt şi Conway şi Pleydell-Pearce (2000), care susțineau că înainte de 24 de luni informațiile specifice legate de evenimente (detaliile specifice de natură perceptiv-senzorială) ar fi stocate în absența cunoştințelor autobiografice

abstracte. Alți autori, în schimb, consideră că dezvoltarea competențelor lingvistice şi utilizarea amintirilor despre evenimente personale ca modalități de reflecție asupra sinelui şi de comparare cu alții determină emergența memoriei episodice autobiografice, începând cu vârsta de 4 ani (Nelson, 1993; Fivush şi colab., 1996).

1.1.4. Modelul „scenariilor cognitive" – Schank, 1982

Acest model (Schank, 1982) este derivat din teoria scenariilor („script theory"), şi este conceput pentru a depăşi problemele pe care le ridică teoria de bază în explicarea reactualizării AA. În acest model memoria evenimentelor este văzută ca formă dinamică de memorie, susținută de o multitudine de tipuri şi structuri de cunoştințe. Conform lui Schank, evenimentele disparate, cu caracter de unicat (amintirile propriu-zise), prin repetare capătă forma unui scenariu („script") („la curs", „la teatru"), iar prin diversificare (fără a deveni complet diferite) devin scheme generalizate, numite de Schank scene. Scenele devin astfel scenarii generalizate sau, altfel spus, scenariile sunt particularizări ale schemelor („la cumpărături", „călătoria cu avionul"). După Schank, scena este „o structură mnezică ce grupează acțiuni care au un scop comun, petrecute în aceeaşi perioadă de timp" (Schank, 1982, apud Conway & Anderson, p. 229, în Conway, 1997).

Autorul modelului distinge între diferitele tipuri de scene: fizice, de societate şi personale. Ele diferă în funcție de conținut, prezența sau absența unor personaje umane, a unor scopuri personale sau de grup etc. Scenele, împreună cu scenariile şi amintirile specifice, ca structuri şi nivele diferite de reprezentare, sunt mai apoi organizate în pachete de organizare ale memoriei sau MOPS. Un MOP „constă dintr-un set de scene orientate spre atingerea unui scop. Un MOP are întotdeauna o scenă de bază, al cărei scop reprezintă esența sau ținta evenimentelor organizate de MOP" („anii de facultate", „perioada în care am locuit în Cluj" (ibidem).

În cele din urmă, Schank propune un ultim nivel de organizare a entităților mnezice, superior MOPS-urilor, presupus a conține „şabloane" în baza cărora sunt construite MOPS-urile. Dacă MOPS-urile sunt specifice pentru un domeniu, TOPS-urile, ultimele nivele ale modelului, sunt independente în raport cu un anume domeniu. Ele sunt văzute de autor ca structuri de cunoaştere ce conține informație abstractă, derivată dintr-unul sau mai multe MOPS-uri.

TOPS-urile realizează analogii abstracte între experiențe de viață, altfel fără legătură unele cu altele („situațiile în care am avut noroc cu carul”, „atunci când mi s-a făcut dreptate”), prin gruparea lor sub „stindardul” unui scop comun, dar abstract la rândul lui.

În concluzie, Schank propune un model dinamic de memorie, care conține cinci tipuri fundamentale de structuri de cunoaştere: amintirile, scenariile, scenele, MOPS şi TOPS. Odată ce aceste structuri sunt stabilizate, AA nu mai sunt stocate la întâmplare ci, mai curând, ele derivă din informația existentă în scenarii şi scene. Scenariile sunt exemple specifice de scene şi conțin informații despre scopuri, precum şi acțiuni generale descrise în scene. MOPS-urile sunt orientate spre scop, conțin informații despre scene ce au elemente comune (ce facilitează gruparea lor) şi sunt folosite pentru a indica scenele şi scenariile relevante. În cele din urmă, TOPS-urile sunt nivele foarte înalte de cunoaştere şi constau din clusteri de amintiri organizați în jurul unei teme de nivel înalt. Ceea ce nu specifică modelul este modul în care se elaborează o astfel de structură, criteriile în baza cărora informațiile sunt analizate şi clasificate, grupate pe categorii, ceea ce ar constitui baza reactualizării ulterioare.

Deci, principala problemă în studierea AA, după cum se constată în trecerea în revistă a studiilor de mai sus o constituie verificarea validității informațiilor evocate. Mai mult, aspect pe care psihologia clinică ar putea să-l reproşeze studiilor cognitive, nu sunt luate în calcul, în vederea evaluării, evenimente (repetate sau cu caracter de unicat) cu încărcătură emoțională mare. Aceste evenimente sau situații au relevanță mare din punct de vedere clinic şi au un potențial imens de a modifica conținutul AA, de aceea pot fi considerate o sursă importantă de cercetare. În cercetarea noastră vom lua în considerare încărcătura emoțională a evenimentului, mergând chiar până la considerarea situației sau evenimentului ca fiind traumatic, şi vom evalua consecințele în plan emoțional şi cognitiv asupra AA. De asemenea, remarcăm că majoritatea studiilor sunt deficitare în a lua în discuție ceea ce se întâmplă cu AA dacă evenimentul ce stă la baza formării ei este pozitiv sau neutru. Pentru aceasta, modelul de la finalul capitolului va avea în vedere toate aceste aspecte.

1.2. Modele neuropsihologice

Un alt tip important de modelare în sfera MA este cel din domeniul neuropsihologiei. În ultimii 10 – 15 ani s-a extins sfera cercetărilor memoriei autobiografice, cuprinzând şi studiul şi explicația de tip neuropsihologic. Foarte multe din explicațiile recente asupra modului de funcționare, chiar de structurare a memoriei autobiografice, provin din cercetările neuro, ce presupun investigații specifice (fNMRi, CTscan etc). Şi aici au apărut câteva tipuri de teorii, ce țintesc înțelegerea modului în care se asociază informația episodică cu cea semantică. Două posibile explicații au fost avansate: una dintre ele se referă la consolidarea urmei mnezice (teoriile consolidării) iar cealaltă la conectarea vs. deconectarea regiunilor corticale implicate în constituirea amintirii autobiografice (teoriile deconectării). Unul din scopurile importante a tuturor acestor explicații este înțelegerea modului în care se produce şi se menține amnezia anterogradă şi retrogradă.

Dezvoltarea memoriei autobiografice depinde de dezvoltarea ontogenetică a regiunilor cerebrale (Schacter şi Moscovitch, 1984; Moscovitch, 1985). Datele obținute de la subiecți copii, amnezici şi animale permit înțelegerea faptului că memoria procedurală apare înaintea celei declarative. Pentru anumiți autori, imaturitatea neuropsihologică a hipocampului ar sta la baza fenomenului amneziei infantile; pentru alți autori, imaturitatea lobilor frontali este responsabilă de faptul că subiecții copii cu vârstă mai mică de 4 ani nu encodează informația în asociere cu conştiința autonoetică (Wheeler şi colab., 1997) şi sunt incapabili să pună în funcțiune un proces activ de reactualizare a amintirilor autobiografice (Conway şi Pleydell-Pearce, 2000). După Schacter (1999) fenomenele de distorsiune a memoriei la copilul de vârstă preşcolară (amintiri false, amnezia sursei, sugestibilitate crescută) ar putea, fie şi parțial, atribuite imaturității relative a lobilor frontali.

1.2.1. Modelul consolidării

Una din teoriile importante care încearcă să explice modul în care se stabilizează AA în timp (stabilizarea ar fi una din explicațiile ce ar duce la înțelegerea amneziei infantile şi a altor fenomene legate de AA în copilărie) este teoria consolidării. Aceasta susține

ideea potrivit căreia informația nouă este „instabilă” sau „labilă” şi se fixează progresiv o dată cu trecerea timpului (Ribot, 1881, apud Piolino, Desgranges & Eustache, 2000). În literatură se disting două tipuri de consolidări: cea prin care se realizează trecerea de la memoria de scurtă durată la cea de lungă durată, ceea ce presupune folosirea unor trasee mnezice mult mai „rezistente” în timp (Schacter, 1999, ibidem) şi cea pe care o presupun modelele neuromimetice (în acest caz schimbarea este graduală şi implică structurile neuronale care stochează şi recuperează informația).

Unul din modelele dezvoltate pe ideea consolidării este cel al lui Squire şi Alvarez (1995). Ei au avut în vedere consolidarea pe termen lung, pentru a explica amnezia retrogradă cu gradient temporal, observată la pacienții cu atingeri ale lobului temporal, în special zona internă a acestuia (fig. 5). Partea internă a lobului temporal şi structurile asociate acestuia (ex. diencefalul) par să joace un rol atât în encodarea informațiilor cât şi în recuperarea acestora după o anume perioadă de timp. Durata acestei perioade variază, conform cu studiile efectuate, de la 2-3 ani (Graham şi Hodges, 1997, ibidem) până la mai mult de 10 ani (Reed şi Squire, 1998, ibidem).

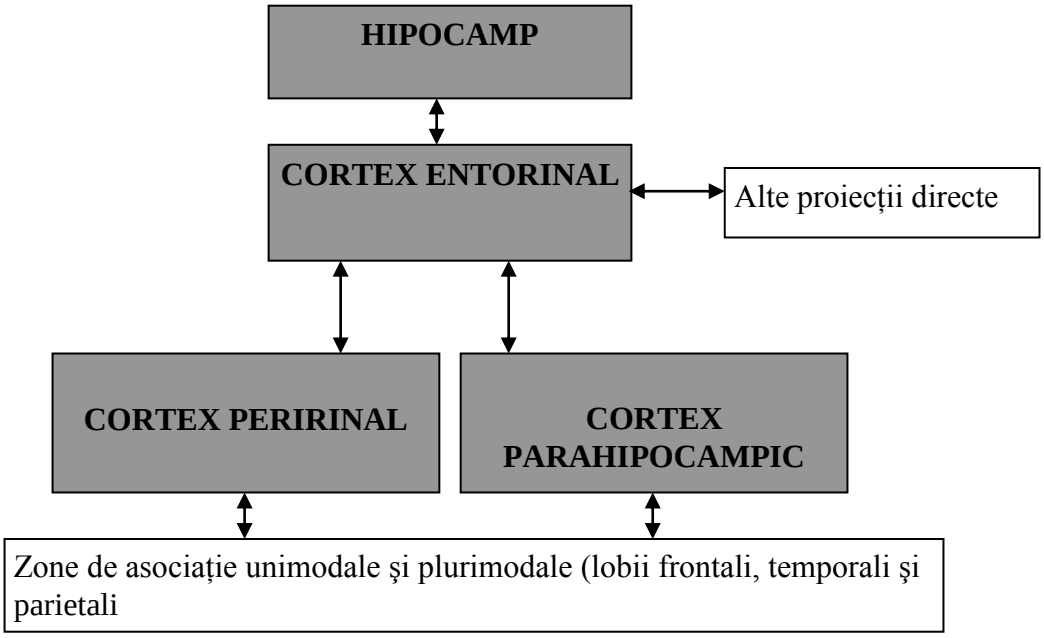


Figura 5. Schema structurilor şi interconexiunilor memoriei declarative. Formele gri corespund lobului temporal intern

În acest model lobul temporal intern joacă rol de legătură temporară între mai multe regiuni dispersate ale neocortexului, care stochează reprezentări ele evenimentelor din trecut. Coactivarea repetată a acestor regiuni, prin intermediul lobului temporal intern, creează o reîntărire graduală a interconexiunilor corticale. Atunci când consolidarea este completă, interconexiunile reprezentând acel eveniment au devenit permanente. Reactivarea amintirii acelui eveniment se efectuează, deci, independent de lobul temporal intern. Perioada de consolidare este în principiu o perioadă de reorganizare permanentă a engramului ce urmează să se stabilizeze. În acest fel modelul încearcă să explice faptul că amintirile mai vechi se păstrează, chiar dacă apar leziuni ale lobului temporal intern (cum este cazul în sindromul amnezic), sau că amintirile mai recente sunt păstrate (în cazul atingerilor neocorticale – demența semantică) sau faptul că toate amintirile sunt pierdute, în condițiile în care sunt atinşi atât lobul temporal cât şi regiunile neocorticale. Deoarece modelul nu ia în considerare distincția dintre informațiile episodice şi cele semantice, el intră în contradicție cu anumite date din literatură, care indică faptul că, în cazul unor pacienți suferind de leziuni precoce ale hipocampului, se instalau o amnezie anterogradă masivă şi o amnezie retrogradă autobiografică. Pacienții respectivi erau incapabili să-şi reamintească evenimente autobiografice, însă memoria semantică era bună (cunoştințe generale despre lume, informații dobândite prin învățare şcolară, limba). Aceste date neuroanatomice noi, precum şi teorii mai recente asupra modului de achiziție al informațiilor semantice, sugerează că ar putea să existe cel puțin două căi de achiziție a acestor tipuri de informații, una directă şi una indirectă, prin intermediul memoriei episodice.

Alți autori au asociat conceptul de consolidare cu cel de semantizare, sugerând că amintirile recente, care depind de lobul temporal intern, sunt episodice, în timp ce amintirile mai vechi, care nu mai depind de lob, sunt semantice (Graham şi Hodges, 1997; Hodges şi Graham, 1998). Această ipoteză a fost confirmată prin cercetări clinice şi de laborator de Schmidtke şi Vollmer (1997) şi de Piolino şi al. (2001).

Aceste modele se înscriu într-o concepție unitară asupra mecanismelor comune ce stau la baza amneziei anterograde şi retrograde.

1.2.2. Modelul neuromimetic

Alte modele țin de abordarea neuromimetică („procesarea paralelă distribuită"). Unul dintre cele mai importante îi are ca autori pe McClelland şi al. (1995) şi porneşte de la ideea că lobul temporal intern joacă, în plus, rolul de stocare mnezică temporară a conținutului episodic al evenimentului encodat. În model sunt luate în considerare două sisteme diferite de învățare: unul rapid, cu sediul în lobul temporal intern, şi altul lent, situat în neocortex. Diferențierea lor face ca interferența ce ar putea apărea între ele să fie relativ mică. În termenii informațiilor stocate, separarea este între informațiile stocate recent şi cele mai vechi, preexistente şi organizate. Procesul de consolidare permite, de asemenea, integrarea evenimentelor noi, situate în lobul temporal intern, în sistemul cunoştințelor generale, existent în neocortex, printr-un proces de extragere a caracteristicilor comune experiențelor stocate.

Modelul „trace link", elaborat tot în paradigma neuromimetică, elaborat de Murre (1996, 1997) susține existența a trei sisteme distincte: SL - sistemul de „legătură" (lobul temporal intern), SU - sistemul „urmei mnezice" (neocortexul) şi SM - sistemul de „modulare" (existent în hipocamp, fornix şi câteva arii subfrontale). Fiecare sistem este format dintr-un sistem de neuroni legați în rețea, având valori de activare (ale nodurilor) şi ponderi (ale conexiunilor) variabile. Murre postulează patru etape de evoluție a urmei mnezice episodice (asemănător modelului lui Squire şi Alvarez): 1) activarea senzorială a unei urme mnezice în neocortex (SU), 2) crearea de legături SL – SU şi întărirea anumitor legături sub controlul SM, 3) coactivarea repetată a SU prin SL şi crearea de interconexiuni SU – SU şi, în cele din urmă, 4) interconexiuni SU – SU, dispariția conexiunilor SL – SU şi a SM, precum şi reactivarea urmei mnezice independent de hipocamp. Modelul lui Murre ține cont de numeroase date experimentale şi clinice referitoare la tipuri variate de amnezii anterograde şi retrograde (mai ales cele atipice, izolate, greu explicabile prin alte modele). Lezarea oricăruia din cele trei tipuri de sisteme produce una sau alta din tipurile de amnezie standard, şi explică în egală măsură o anumită diversitate de moduri de recuperare a informației, în funcție de natura acesteia (de pildă, în funcție de încărcătura emoțională sau de importanța amintirii).

1.2.3. Modele neuroanatomice

Ne oprim, în cele din urmă, la modelele de tip neuroanatomic ale memoriei autobiografice. Unul din modelele interesante este cel al lui Hodges şi Mc Carthy (1995). Aceştia propun un model ierarhic al memoriei trecutului îndepărtat (fig. 6), destul de asemănător celui elaborat de Conway (1992, 1996).

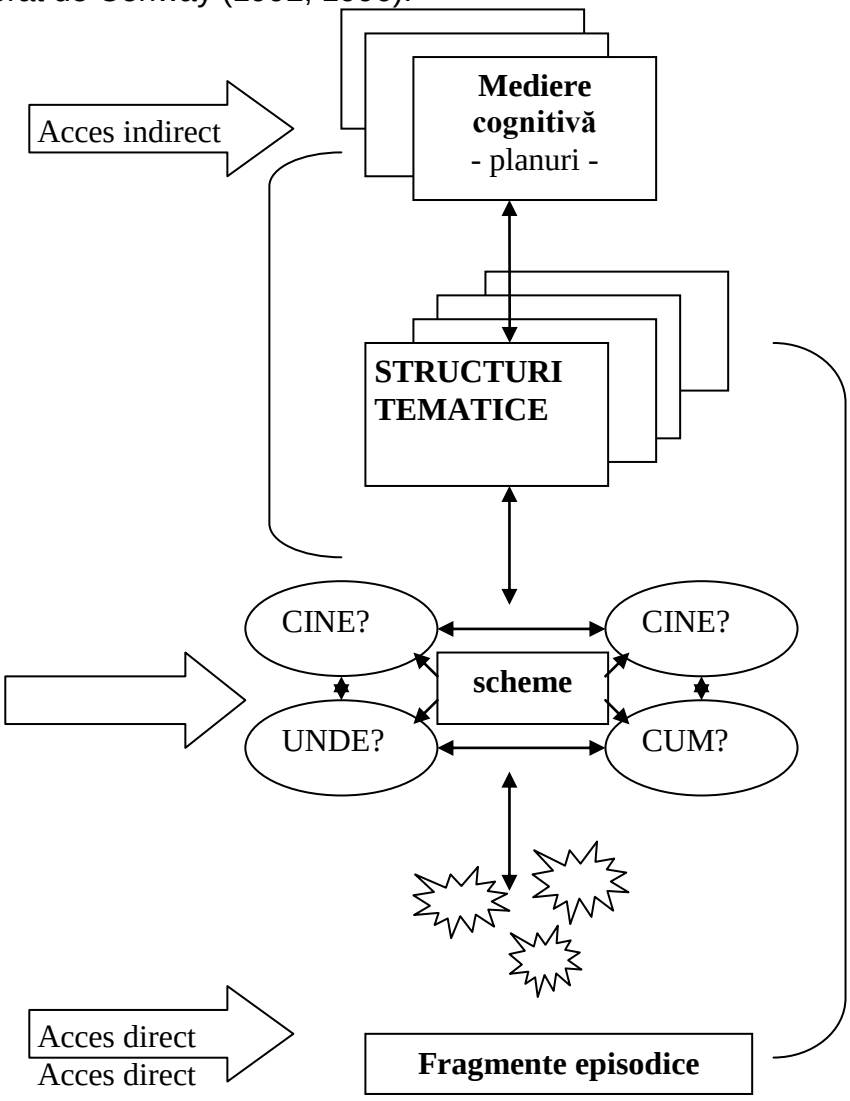


Figura 6. Modelul ierarhic al memoriei de lungă durată şi zonele cerebrale implicate în procesul recuperării (Hodges şi Mc Carthy, 1995)

Pornind de la prezentarea în literatură a unor cazuri de amnezie anterogradă şi retrogradă severe, modelul se centrează pe componenta autobiografică a trecutului personal. Structurile tematice, adică perioadele de viață, regrupează informații despre persoane, acțiuni, locuri de desfăşurare şi cauze ale acțiunilor ce compun evenimentele autobiografice.

Datele neuropsihologice sugerează că informațiile semantice depind de zone cerebrale distincte din lobul temporal, în vreme ce cunoştințele episodice (datorită componentei lor senzoriale) sunt localizate în zone temporale, parietale şi occipitale, zone ce au avut inițial ca obiectiv tratarea cognitivă a informației. Procesul de recuperare a informației este activ şi indirect, şi depinde de lobul frontal, în timp ce integrarea structurilor tematice şi schematice ar depinde de conexiunile fronto–talamice. În condițiile unei deconectări (sindromul de deconectare este postulat de teoriile dinamice şi reconstructive asupra memoriei, şi constă dintr-un sistem de stocare a reprezentărilor şi dintr-un sistem de mediere cognitivă, aflat în dependență de lobul frontal, care operează asupra acestor reprezentări) integrarea structurilor semantice şi a registrului episodic este întreruptă, există însă posibilitatea recuperării automate a unei amintiri prin accesarea directă a fragmentelor episodice. Tipul de accesare directă a registrului fenomenologic al amintirilor seamănă extrem de mult cu fenomenul „madeleine” al lui Proust (Conway şi al., 1999) şi se conservă chiar în condițiile amneziei (Lucchelli şi al., 1995). În cazul lui Proust, memoria olfactivă pare a fi cu deosebire eficace pentru activarea unor amintiri autobiografice mai vechi, probabil pentru că acest tip de memorie pare cu deosebire rezistent la uitare (Rubin şi al., 1984).

2. Cogniție şi dezvoltare cognitivă

În ultimele două decenii, una din principalele schimbări de optică asupra studiului capacităților cognitive se manifestă în privința înțelegerii caracterului social al cogniției. Pentru psihologia occidentală modernă, aceasta a însemnat redescoperirea teoriei socio-culturale a lui Vîgoțki (1971), datând din deceniul al patrulea. În această concepție, orice funcție psihică superioară apare la două nivele: o dată pe plan social, ca relație interpersonală între adult şi copil, şi a doua oară pe plan intrapsihic, ca fenomen intern, ca acțiune interiorizată, proprie copilului (Vîgoțki, 1971, p. 321). Inițial copilul împarte sarcina cognitivă cu o persoană mai competentă, care joacă rolul de mediator al formării acțiunilor mentale ale copilului. Astfel, dezvoltarea cognitivă a proceselor superioare are la bază colaborarea mediată prin interacțiune verbală. În privința relației dintre dezvoltare şi învățare, autorul a tras concluzia că „procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării, care crează zona celei mai apropiate dezvoltări. (...) Procesele nu se produc niciodată în mod paralel, unul în raport cu celălalt. (...) De fapt, între procesul dezvoltării şi procesul învățării se stabilesc dependențe dinamice complexe, care nu pot fi cuprinse într-o formulă unică dată dinainte, apriorică, abstractă" (Vîgoțki, 1971, p. 323). Din aceste principii s-a conturat concepția despre medierea învățării, care vede esența dezvoltării umane în schimbările rezultate în urma experiențelor de învățare mediată. În decursul dezvoltării psihologiei şi a ştiințelor despre educație, au existat adesea momente în care dezvoltarea şi învățarea au fost opuse una alteia. Astăzi se consideră că aceste noțiuni trebuie integrate teoretic (R.L. Canfield, S.J. Ceci, 1991, p. 294).

Rolul interacțiunii sociale asupra dezvoltării gândirii şi a celorlalte aspecte intelectuale a fost dezvoltat şi de psihologia socială. W.Doise, J.C. Deschamp, G.Mugny (1996, p. 241) consideră interacțiunea socială ca fiind un loc privilegiat al dezvoltării cognitive. Ei arată că „evoluția cunoştințelor se realizează în mod privilegiat în situații sociale. (...) o situație de interacțiune socială prezintă avantaje cognitive mai ales în stadiile genetice de construire a unei noțiuni. De exemplu, într-un joc cooperant, în care sarcina nu se poate realiza decât într-o concordanță adecvată între operațiile cognitive ale diferiților parteneri de joc", există diferențe semnificative între

performanțele obținute de subiecții singuri şi cuplurile de subiecți, grupurile producând acțiuni mai bine coordonate. Concluzia experimentului este că: „grupul produce acțiuni mai bine coordonate decât indivizii, dar numai la nivel genetic dat, această superioritate estompându-se odată cu dezvoltarea genetică. Aceste date concordă cu ideea că instrumentele cognitive ar fi mai întâi elaborate prin intermediul acțiunii sociale, pentru a fi apoi integrate de către indivizi" (Doise şi colab., p.242). Performanța colectivă este mai bună dacă la ea participă şi un subiect de nivel „superior"; astfel, stăpânirea la un nivel superior a mecanismelor de compensare cognitivă cerute de sarcină asigură un control mai bun asupra interacțiunii. Nu orice interacțiune este o sursă de progres. În cazul în care se prezintă sarcina unor subiecți cu acelaşi nivel cognitiv, probabilitatea unui conflict între ei este foarte scăzută. În această condiție, progresele cognitive colective vor fi, de asemenea, aproape inexistente.

Rezultatele interacțiunii se dovedesc a fi durabile la post-teste, ceea ce dovedeşte după părerea autorilor Mugny şi Doise (1978), că, în urma interacțiunii, se produc restructurări individuale stabile. Progresul nu este posibil dacă distanța cognitivă între raționamentele celor implicați în interacțiune este prea mare. Mecanismele care conduc la interiorizarea depăşirii capacităților cognitive individuale în urma interacțiunii, sunt explicate, prin interiorizarea noilor strategii, proces rezultat în urma conflictelor de centrare.

Din perspectiva teoriei procesării informației, R.Kail şi J.Bisanz (1992) explică dezvoltarea cognitivă în primul rând prin auto-modificare (self-modification). Pentru a explica modul în care sistemele cognitive se dezvoltă, procesarea informației se concentrează asupra proceselor interne. Dezvoltarea având loc prin automodificare, forțele ei motrice sunt presupuse a veni mai mult din interior şi nu din exterior, fără ca această orientare să însemne negarea influențelor de mediu pentru modificările cognitive. Se consideră că indiferent de forma mediului exterior, sistemul de procesare a informației codează, indexează şi procesează informația (D.Klahr, 1989).

Analizând confruntările de idei privind stabilitatea, respectiv variabilitatea evoluției psihice, T.R. Bidell şi K.W. Fisher (1992) constată că, în condițiile manipulării unei serii de factori de mediu (ca de exemplu: condițiile de testare, condițiile de învățare şi cele

culturale), există o remarcabilă variabilitate în dezvoltarea cognitivă a copiilor, deci şi a memoriei. În urma unei astfel de sinteze realizate asupra studiilor pro şi contra variabilității, cea mai importantă concluzie pentru Bidell şi Fisher (1992, p.122) este aceea a „omniprezenței" variabilității în dezvoltarea cognitivă „ea fiind descoperirea de bază, care permite, argumente pro şi contra lui Piaget".

Conform autorilor amintiți, instrumentele clasice ale psihologiei nu permit detectarea variabilității. Pentru a putea dovedi posibilitatea depăşirii reperelor de vârstă, ei propun adoptarea metodologiei scalării dezvoltării. Ea presupune elaborarea unor scale sensibile la micii paşi ai dezvoltării, care să încadreze dilema depăşirii reperelor de vârstă în termeni de procese şi nu de categorii globale. În anumite cazuri, performanța poate urca deasupra nivelului optimal, prin „ridicarea eşafodajului" (scaffolded level) (T.R. Bidell, K.W. Fischer, 1992, p.128). Aceasta necesită un suport social special din partea adultului care să depăşească modelarea şi formarea obişnuită, conducând la creşterea performanțelor. Într-un model de dezvoltare secvențial, şi nu stadial, nivelul de performanță care este atins în lipsa oricărei stimulări şi ajutor, poate fi ridicat la nivel optimal prin sigurarea unor condiții normale de educație şi substanțial depăşit printr-un ajutor individualizat, prin implicare directă.

Dezvoltarea copiilor nu este privită numai ca o scară, cu laturi paralele şi trepte reprezentând nivelele de dezvoltare – corespunzător modelului lui Piaget – dar şi ca o prismă, cu linii convergente şi divergente, model prin care se ilustrează un traseu neconvențional de dezvoltare.

Revenind la problema contextului, remarcăm în înlănțuirea de idei prezentată în acest capitol, sublinierea dependenței nivelului cognitiv al unui individ de suportul contextual care îi este la îndemână. În condițiile unui context suportiv, nivelul de funcționare cognitivă va fi la un nivel mai înalt, activând în mai mare măsură structurile cognitive, după cum contextul inhibant va întârzia evoluția naturală, normală a indivizilor, fapt care se reflectă nemijlocit în toate secvențele activității subiectului.

Particularizând discuția de mai sus pentru memorie, studiile realizate asupra rolului mediului apropiat (familial) asupra dezvoltării memoriei copiilor, în special asupra memoriei personale, relevă existența unei dependențe strânse între context şi formarea /

reactualizarea AA (Fivush, 1989; Kuebli & Fivush, 1991). Relația mamă -copil implică o multitudine de stimulări cognitive şi emoționale la encodarea amintirilor, precum şi numeroase sugestii pentru reactualizare. În acest sens, memoria pentru evenimente personale este puternic marcată de intervenția contextului, fiind chiar diferențiată în funcție de sexul părintelui şi sexul copilului (există o dependență a encodării şi reactualizării funcție de aceste aspecte).

3. Emoția şi dezvoltarea ei ontogenetică

3.1. Emoția – aspecte generale

După cum arătam anterior, nu putem studia conținutul MA în disjuncție sau în afara factorului emoțional implicat. Acesta intervine atât ca factor declanşator al producerii amintirii, cât şi ca element de bază în urma mnezică (AA). În cele ce urmează, nu ne propunem să trecem în revistă toată literatura din domeniu, ci să scoatem în evidență elementele psihologice caracteristice ale acestora şi să arătăm, pe cât posibil, puncte teoretice şi practice de convergență cu domeniul MA.

Psihologia afectivității este încă unul din acele domenii ale psihologiei în care „plutesc" numeroase incertitudini şi controverse. De aceea, poate, autorii nu reuşesc întotdeauna să cadă de acord asupra unui enunț acceptabil care să reflecte esența psihologică a emoției.

Oatley şi Jenkins (1996, p. 96) îl citau pe Mandler (1984), care se plângea că „prea mulți psihologi încă nu vor să accepte astăzi că nu există o definiție comună acceptabilă, fie ea şi superficială, asupra a ceea ce ar însemna psihologia emoțiilor".

Până la urmă, este suficient de bine dacă încercăm să operăm cu definiții de lucru ale emoției, acceptând că, pe măsură ce apar şi alte aspecte relevante din cercetare, acestea să fie incluse în viitoarele enunțuri.

Câteva posibile definiții ar putea fi:

1. O emoție este de obicei trăită ca o stare mentală distinctă, uneori acompaniată sau urmată de schimbări la nivelul corpului, de expresivitate sau acțiune. (Oatley şi Jenkins, 1996, p. 96)

2. Emoțiile sunt acele procese care stabilesc, mențin, schimbă sau termină relația dintre persoană şi mediu în ceea ce priveşte semnificația pentru persoană. (Campos şi colab., 1994)

Procesul emoției – Emoția nu se produce dintr-o dată, ci presupune o desfăşurare în timp, pe etape, aşa cum sugerează şi cea de-a doua definiție. Există mai multe accepțiuni ale procesualității emoției, una din ele fiind cea a lui Frijda (Mesquita şi Frijda, 1992):

evaluare (appraisal) » evaluarea contextului » pregătirea pentru acțiune » Schimbări fiziologice, expresivitate, acțiune

Alți autori, cum ar fi Stein, Trabasso şi Liwag (1994), propun etape uşor diferite de cele ale lui Frijda, în care includ credințe, inferențe şi planuri:

1. Un eveniment, de obicei neaşteptat, este perceput ca schimbând statutul unui scop important – „Ce s-a întâmplat?"

2. Credințele sunt puse la îndoială; acest lucru poate duce la schimbări corporale şi la producerea expresivității – „Ce pot face eu?"

3. Se creează planuri legate de eveniment, în vederea restabilirii sau modificării scopului şi se iau în calcul rezultatele probabile ale planurilor – „Ce-o să se întâmple mai departe?"

Între cele două tipuri de procesualități menționate mai sus există atât similarități cât mai ales deosebiri. În cele ce urmează vom face câteva scurte comentarii pe marginea fiecăreia din componentele etapelor enunțate de Frijda, Stein şi colaboratorii, deoarece literatura de specialitate abordează mai frecvent această desfăşurare procesuală.

Evaluarea inițială (appraisal)

Cercetările recente în ceea ce priveşte evaluarea par să meargă în două direcții. Pe de o parte, vorbim despre o abordare componențială (emoțiile sunt văzute ca având componente). Experimentul tipic aici ar fi solicitarea ca subiecții să reactualizeze o emoție şi apoi să o evalueze după un număr de criterii. După Ellsworth şi Smith (1988) trăsăturile sau componentele activării emoționale ar fi: caracterul plăcut, efortul anticipat, activitatea atențională, certitudinea, implicarea umană, controlul situației, obstacole percepute, importanța, predictibilitatea. De pildă, urmând această listă, fericirea este acea emoție care este plăcută, asociată cu efort scăzut, certitudine şi atenție înalte, în vreme ce frica sau anxietatea ar putea avea un tablou ca: neplăcut, atenție ridicată, incertitudine, control scăzut asupra situației, importanță mare şi predictibilitate scăzută.

Alți autori preferă mai puține trăsături componențiale (vezi Roseman, 1991).

Abordarea alternativă celei componențiale este cea numită a teoriilor relevanței scopului (goal-relevance theories), care s-a concentrat doar asupra cauzelor care se află în relație cu scopurile

sau preocupările subiectului (figura 7). Lazarus (1991) ne oferă o idee pertinentă despre modul în care evaluarea este relevantă pentru un scop – el o numeşte evaluare primară – şi consideră că dispune de 3 trăsături:

- relevanța scopului – emoția apare numai dacă un eveniment este relevant pentru un scop sau preocupare,
- congruența sau incongruența scopului – apropierea de scop produce emoții pozitive, îndepărtarea de el generează emoții negative,
- implicarea Eului în eveniment, valoarea pe care aceasta o are pentru subiect (dacă evenimentul implică stima de sine, atunci probabil vorbim despre mândrie sau mânie);

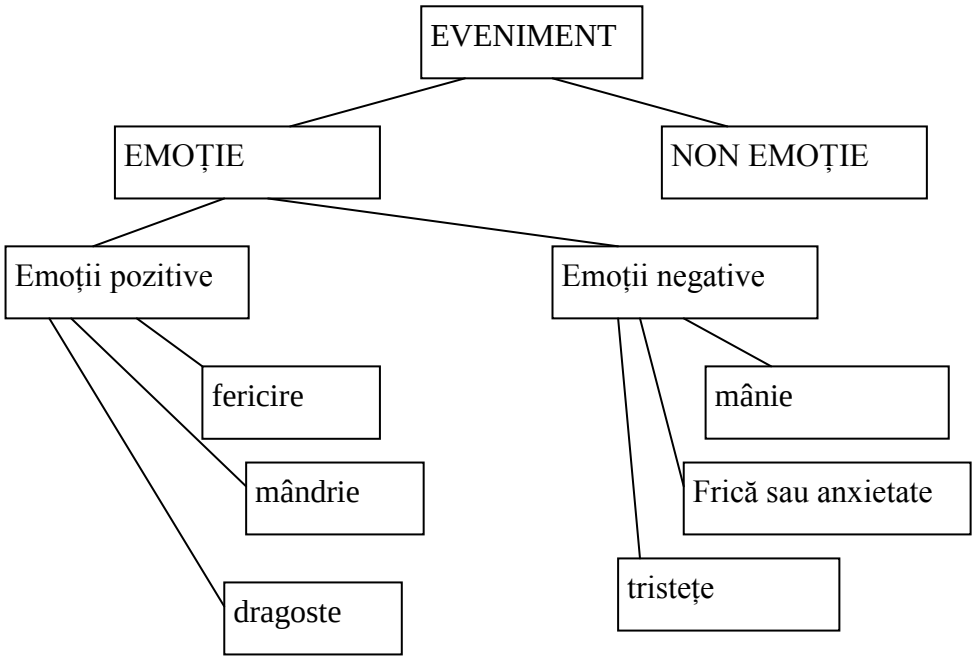


Figura 7. Modelul relevanței scopului. Nivelul evenimentului – relevanța scopului; nivelul emoției – congruența sau incongruența scopului; nivelul emoțiilor – implicarea Eului.

Ideea de evaluare implică şi anumite dificultăți. În primul rând, dovezile experimentale provin din relatările subiecților despre ei înşişi, deseori despre evenimente din trecut sau situații tipice. Există relativ puține observații despre emoții determinate de evenimente

care pot fi clasificate în mod obiectiv ca implicând efort anticipat, fiind congruente cu scopul sau implicând Eul.

În al doilea rând, aşa cum observau unii cercetători, evaluarea poate părea „rece", în vreme ce emoția este „fierbinte" (Zajonc, 1980). În istoria îndelungată în timp a studierii emoției au existat foarte mulți autori care au argumentat ireductibilitatea şi imposibilitatea analizării emoțiilor, în special a celor fundamentale (de ex. Wundt, 1897, Descartes, 1649). Mai recent, Stein şi Oatley, 1992, considerau fericirea, tristețea, mânia şi frica drept astfel de emoții distincte şi ireductibile. Cauzalitatea emoțiilor nu este în mod necesar conştientă, de aceea nici evaluarea nu trebuie să fie conştientă, ca să nu mai vorbim de „rece". Evaluarea nu înseamnă că emoția este provocată în mod deliberat de către subiect şi apoi acesta, în mod conştient, bifează răspunsul corect „da" sau „nu" la întrebările: „este relevant pentru scopurile mele?", „este congruent?" etc. Partea conştientă a emoției apare abia în etapa următoare.

Evaluarea contextului (Contextul evenimentului)

Această etapă este dominată de gânduri. Despre cum să facem față unor potențiale pericole, dacă suntem mai anxioşi, sau cum să menținem atenția ființei iubite, dacă suntem îndrăgostiți. Toate aceste gânduri sunt legate de context: planuri asupra felului în care facem față evenimentului declanşator al emoției.

Pe parcursul acestei etape are loc o activitate mentală intensă, provocată de emoție. Dacă evenimentele care au provocat emoțiile duc la schimbarea planurilor inițiale, a priorităților, atunci este necesară o concentrare a atenției, preocupare, înțelegerea modului în care evoluează evenimentele, reactualizarea evenimentelor similare cu problema curentă, realizarea de planuri pentru viitor. Oatley şi Jenkins (1996) afirmă chiar că, „dacă adaptarea ca ființe umane depinde de capacitatea noastră de a înțelegere neaşteptatul şi de a făuri planuri noi, atunci preocuparea pentru emoții, adică înțelegerea sensului a ceea ce ni se întâmplă şi a modului în care trebuie să îi facem față, este esențială" (p. 103).

Parte din acest proces implică atribuirea, adică înțelegerea modului în care s-a produs evenimentul semnificativ. Anumite emoții, distincte, depind de atribuiri, de explicațiile pe care oamenii le dau

cauzelor (fie ele interne sau externe subiectului), generatoare de evenimente.

Un alt aspect important al emoțiilor este caracterul lor adaptativ. Deşi, în general, emoțiile apar tocmai ca un prim pas în direcția adaptării persoanei la un anume eveniment, mai mult sau mai puțin aşteptat, în cazul anxietății, auto-învinovățirii sau a amărăciunii, pattern-urile emoționale nu par deloc aşa. Ele sunt clasificate ca simptome ale unei tulburări mentale. Terapiile care țintesc spre rezolvarea unor astfel de cazuri (de ex. Beck şi colab., 1979) au în vedere asocierea care se produce între emoții şi gândurile care apar. Preocuparea pacientului, în cadrul terapiei, devine acum de a genera gânduri alternative, care în schimb vor genera emoții diferite. Ideea centrală a terapiei lui Beck este aceea că emoțiile sunt evaluări şi că, până la un punct, noi alegem modul în care vrem să evaluăm un eveniment sau o întâmplare. Întâlnim această abordare în special în terapia cognitiv-comportamentală.

Pregătirea pentru acțiune

Această etapă este miezul emoției, după Frijda. Un experiment realizat de acesta împreună cu colaboratorii săi, prin care cerea unor subiecți să-şi amintească modul în care se implicaseră în anumite tipuri de emoții, enumerate în lista experimentală (32 de emoții: fericire, tristețe, mânie etc) şi apoi să evalueze evenimentele reamintite după dimensiuni proprii evaluării inițiale şi pregătirii pentru acțiune, a arătat că descrierile emoțiilor resimțite în termeni de pregătire pentru acțiune erau foarte apropiate de definirea propriu-zisă a aceloraşi emoții.

Stein, Trabasso şi Liwag (1993) constatau că cercetarea tradițională în psihologia trăirilor afective tinde să omită faptul că emoțiile au un rol foarte important în conturarea planurilor, de aceea ei pun un accent special pe a treia etapă a versiunii lor privind procesul emoțional. Încă de la vârsta de 3 ani, susțin ei, copiii ştiu că emoția reprezintă o problemă şi că trebuie să facă ceva pentru a o rezolva. Chiar şi la acest nivel de vârstă este implicată o intensă activitate mintală, investită în gândire.

Emoțiile au deci un rol important în acțiunile noastre, fiind un fel de liant al acestora. „Emoțiile sunt procese care ne permit centrarea

pe orice problemă apărută şi care pot schimba cursul acesteia, dacă este necesar".

Expresivitatea, schimbarea corporală, acțiunea

Până acum am vorbit despre ceea ce se petrece în interiorul fiecăruia din noi: evaluarea şi pregătirea pentru acțiune. La un moment dat, cea ce se petrece în noi devine vizibil, căpătând forme şi expresii distincte. Frijda (1986) (apud. Oatley şi Jenkins, 1996) considera că deseori recunoaştem o emoție la alții atunci când „comportamentul acestora pare să se oprească. Se opreşte interacțiunea efectivă cu mediul, iar aceasta este înlocuită de un comportament care se centrează pe persoană însăşi, care plânge, râde etc". Momentul apariției acestor efecte corporale este încă subiect de controversă printre specialişti. Importante sunt însă expresivitatea, schimbările corporale şi acțiunea.

Expresivitatea se referă la ceea ce se vede, se exteriorizează. Este îndeobşte asociată cu limbajul nonverbal şi are o puternică coloratură culturală. Există numeroase clasificări ale expresiilor emoționale, una dintre ele fiind realizată de Ekman şi Friesen (1969). Conform acesteia, expresiile nonverbale se clasifică în: 1. „embleme" (adică gesturi); 2. „ilustrări" (mişcările care acompaniază vorbirea, pentru a îmbogăți mesajul transmis pe cale verbală); 3. „reglatori" (expresiile folosite pentru a ajusta fluxul conversației; 4. „semne de afect" (de tipul zâmbetului, încruntatului etc) şi 5. „adaptori" (expresii care indică existența unor conflicte interioare, anxietate etc).

În realizarea tuturor acestor expresii sunt implicați, în afară de factori psihici, muşchii scheletici (de ex. musculatura din jurul ochilor sau gurii), asupra cărora avem un deplin control voluntar. Pe lângă muşchi, un rol important îl are vocea (Pittam şi Scherer, 1993). Deşi volumul de studii dedicate vocii este cu mult mai mic față de cel realizat pentru expresivitate, totuşi şi aici se poate presupune că măcar anumite aspecte (vocea tristă, vocea neutră) au un caracter universal acceptat, fapt surprins de experimentele transculturale realizate de Van Benzoojen, Van Otto şi Heenan (1983).

Schimbările corporale (manifestările fiziologice) au fost considerate de către W. James baza oricărei emoții. El a promis să identifice componentele fiziologice ale tuturor emoțiilor, făcând predicții care puteau fi testate: de exemplu, dacă manifestările

fiziologice din interiorul corpului scad în intensitate, atunci şi intensitatea emoției ar trebui să scadă. Reciproca este valabilă, de asemenea.

Asemenea idei ca cea de mai sus au fost testate experimental. Hohmann (1966) şi-a propus să intervieveze subiecți adulți, care suferiseră diverse accidente ale măduvei spinării, în urma cărora deveniseră paraplegici. Interviul era centrat pe investigarea sentimentelor legate de sex, frică, mânie, durere, afectivitate în general. Cei mai mulți subiecți au precizat că, în urma accidentului scăzuse modul în care percepeau tensiunea sexuală, de la foarte puțin (pentru cei la care secționarea măduvei se produsese în regiunea lombară) la foarte mult (cei cu secționare cervicală). Subiecții au fost, de asemenea, întrebați despre intensitatea tulburărilor fiziologice şi despre intensitatea subiectivă a experiențelor emoționale, înainte şi după accident. Li s-a cerut acestora să rememoreze două situații în care trăiseră frică, care puteau fi considerate similare din mai multe puncte de vedere. Contrar ipotezei lui James, subiecții investigați au relatat că trăirea subiectivă a senzației de frică fusese semnificativ mai intensă după accident, în vreme ce manifestările fiziologice diminuaseră, comparativ cu situația de dinainte.

O altă idee, pusă în practică de Zajonc, Murphy şi Inglehart (1989) susținea că există o legătură între circulația sangvină la nivelul feței şi temperatura la nivelul anumitor părți ale creierului, temperatură care este trăită ca pozitivă sau negativă. Experimentele realizate de cei trei au încercat să demonstreze că simpla contracție a anumitor muşchi duce la apariția acestor efecte. Subiecților li se cerea să pronunțe, în diferite contexte, anumite sunete (vocale) care solicitau intens musculatura feței. Se constata că, după pronunțarea lor, temperatura feței era mai ridicată decât în cazul celor care nu pronunțaseră vocalele respective. Acesta, precum şi alte experimente similare, au reuşit să demonstreze că schimbările faciale pot cauza sau intensifica emoțiile, deşi intensitatea acestor emoții rămâne scăzută.

Acțiunea este strâns asociată cu emoția. Studiile transculturale au evidențiat faptul că emoțiile sunt urmate de acțiuni specifice, pentru fiecare cultură în parte. În principal, acțiunea specifică asociată cu emoțiile pozitive este „mers înainte, spre”, în vreme ce în cazul emoțiilor negative ea este „fuga de”, pentru ca în cazul mâniei acțiunea să constea în „mişcarea contra”. Acțiunile specifice

anumitor emoții – frică, tristețe, dezgust – par a fi universale, în vreme ce altele par să difere, mai mult sau mai puțin, funcție de cultură, poziție socială sau situație.

În concluzie, emoțiile sunt procese cu desfăşurare specifică, având funcții mentale importante. Oatley şi Jenkins (1996) susțin chiar că „ele sunt însuşi centrul vieții mentale umane” (p. 122). Cu alte cuvinte, emoțiile leagă ceea ce este important pentru noi de lumea oamenilor, lucrurilor şi întâmplărilor.

Importanța studierii emoțiilor este atât de mare încât ele au fost abordate şi din punct de vedere neuropsihologic. Antonio Damasio (1994) a pornit de la ideea că, în cazul lezării lobilor frontali, asocierea între deficitul emoțional şi deficitul în planificare nu este întâmplătoare. Emoțiile sunt necesare, spune el, pentru că, atunci când ne planificăm viața, anumite opțiuni sunt blocate emoțional din start (de pildă, sunt pedepsite social), de aceea nici nu le luăm în calcul. În schimb, alte variante sunt atractive din punct de vedere emoțional, de aceea ne orientăm preferențial în direcția lor.

Pentru Damasio, sistemul de ghidare este corpul însuşi: evenimentele emoționale sunt trăite ca reacții corporale – „markeri somatici”. Aceşti markeri pot fi învățați, astfel încât atunci când trebuie să luăm decizii, anticipăm orice posibilă consecință negativă ca pe o „senzație neplăcută la nivelul măruntaielor” (p. 173). În mod automat, în funcție de această evitare condiționată, tindem să nu luăm decizii care ne conduc în această direcție. Reciproca este valabilă pentru evenimentele care sunt asociate cu răsplata.

Ipoteza lui Damasio este aceea că, deşi originea emoțiilor este corporală, pe măsură ce devin stabile şi bine învățate, ele se pot desfăşura în întregime în creier, fapt pentru care nu mai au nevoie de feed-back corporal. Dacă baza corporală a emoțiilor este încă subiect de controversă, devine foarte interesantă problema pe care o ridică Damasio, şi anume cea a relației dintre emoții şi planificarea din viața de zi cu zi.

Simon (1967) susținea că noi, oamenii, suntem limitați de învelişul nostru corporal: putem fi doar într-un loc la un moment dat. Oatley (1992) a extins postulatul lui Simon, spunând că rațiunea pură în viața noastră de zi cu zi este limitată nu doar de cunoaşterea parțială de care dispunem şi resursele limitate, dar şi de scopurile care nu sunt pe deplin coordonate cu ale celorlalți. Şi, cu toate că

suntem ființe sociale, trebuie să admitem că nu avem scopuri identice cu ceilalți, deci nu colaborăm cu ei pe deplin.

În viața reală studierea logică a tuturor posibilităților nu este posibilă (din cauza limitării resurselor, a scopurilor multiple, precum şi a nevoii de coordonare multiplă cu alții). Uneori trebuie să luăm decizii care nu ne fac plăcere, pentru care suferim sau pentru care ne asumăm întreaga responsabilitate. Poate de aceea emoțiile sunt considerate un ghidaj necesar pentru rațiune, un mod de a stabili priorități între scopuri, fără a fi ceva care se opune rațiunii. Ele completează deficiențele gândirii. Chiar mai mult, ele furnizează infrastructura vieții sociale: planurile pe care le susțin sunt planuri care îi implică pe alții.

Cu alte cuvinte, răspunsul la întrebarea „Ce sunt emoțiile?" ar putea fi: „sunt structuri de ghidaj pentru viețile noastre – în special pentru relațiile noastre."(Oatley şi Jenkins, 1996, p. 124)

3.2. Dezvoltarea ontogenetică a emoției

Dezvoltarea ontogenetică a emoției sau dezvoltarea emoțională constituie subiectul a numeroase cercetări, care urmăresc modul în care apar, se manifestă, se complexifică şi se modifică emoțiile pe parcursul vieții. Emoțiile sunt una din cele mai importante forme de adaptare la viața socială, îndeobşte, de aceea înțelegerea modului în care ele se dezvoltă are o importanță crucială pentru înțelegerea părții evoluate a vieții oamenilor.

Răspunsul la întrebarea „Ce se dezvoltă în dezvoltarea emoțională?" poate să vină pe mai multe căi. Cea pe care o preferăm este cea în care punem față în față două tipuri de teorii, care încearcă să furnizeze răspunsuri la această întrebare.

Prima teorie se numeşte a emoțiilor diferențiale şi este propusă de Izard (1991) şi Malatesta şi colab. (1989). Este o formă derivată a teoriei lui Tomkin (1962), potrivit căruia fiecare emoție înnăscută vine sub forma unui „pachet": emoția specifică, câteva schimbări corporale (manifestări fiziologice) şi o expresie facială anume. Feed-back-ul la expresia facială afişată amplifică emoția. Expresiile emoționale se exteriorizează şi devin semne ale unei „activități" interioare. Ele se dezvoltă şi se modifică în timp. Pentru a cunoaşte baza de la care pornesc emoțiile este util studiul sugarilor, la care emoțiile nu au fost modificate prin culturalizare.

Al doilea tip de teorie este cel al sistemelor dinamice. Ea a fost propusă de Fogel şi colaboratorii (1992) şi Marc Lewis (1995). În acest caz nu se vorbeşte despre vreun program înnăscut de factură neuropsihologică, despre „pachete" preexistente sau despre aspecte cheie de tipul expresiilor faciale. Mai curând, susțin autorii, vorbim despre existența unor componente genetice derivate, care se organizează în modele sau patternuri de interacțiune. Deci, emoțiile sunt alcătuite din componente. Apar însă anumite diferențe între diferitele teorii asupra sistemelor dinamice. În vreme ce teoriile emoțiilor la adult (Ortony şi Turner, 1990) spun despre componentele emoțiilor că apar împreună pentru că sunt stimulate de trăsături ale mediului care apar împreună, într-o anume configurație, teoriile dezvoltării (Fogel) susțin că elementele emoțiilor devin legate şi unitare pentru că răspund la trăsături ale mediului, dar şi pentru că încep să se condiționeze reciproc, pe măsură ce întregul sistem se dezvoltă. Interacțiunea cu mediul social produce interdependențe suplimentare. Întregul sistem persoană-în-relație-cu-ceilalți se autoorganizează, iar emoțiile apar ca modalități de interacțiune între componentele interne şi evenimentele externe. Aceste modalități de interacțiune au o evoluție specifică în timp. Ipoteza lui Fogel are la bază trei principii: a. emoțiile se bazează pe sisteme dinamice autoorganizatoare; b. acestea depind de secvențe de acțiune evolutive în medii particulare, şi nu doar pe programe interne; c. categoriile de emoții sunt construite, prin sincronizare, din trăsături ca intensitate a vocii, gesturi etc. Din perspectiva acestei orientări teoretice, emoțiile emerg, derivă din interacțiuni ale proceselor de nivel inferior, care nu sunt prin ele însele emoții.

Toate aceste eforturi teoretice sunt menite a explica modul de apariție şi manifestare a celor mai diverse tipuri de emoții. Una din cele mai interesante şi provocatoare teme din domeniu a fost şi este dezvoltarea emoțiilor de-a lungul vieții, începând cu primii ani de viață. Cu toate că ne interesează cu precădere modul în care este trăită emoția, manifestarea ei şi implicațiile celor mai puternice sau persistente emoții care apar în copilărie, în special la vârstele mici, vom încerca o scurtă trecere în revistă a evoluției emoțiilor (dezvoltarea lor ontogenetică) pe parcursul vieții.

Unele emoții sunt exprimate încă din primele zile de viață. De pildă, se ştie că nou-născuții exprimă dezgustul, ca răspuns la gustul acru (stimul). De asemenea, copiii foarte mici pot exprima facial

fericirea (Oster, Hegley şi Nagel, 1992). Zâmbetul nu este totdeauna corelat cu fericirea, studii neuropsihologice arătând că el apare ca simplă reacție fiziologică, în somnul superficial, cel puțin în primele săptămâni de viață (Sroufe, 1978). Mai târziu, el devine un mijloc eficace pentru a produce atât interesul, cât şi fericirea părinților.

Dacă pentru zâmbet dovezile experimentale sunt greu de contestat, în ceea ce priveşte emoțiile negative lucrurile sunt „mai încurcate". Unii experimentatori susțin că singura emoție negativă posibil de exprimat la vârste foarte fragede este neplăcerea nediferențiată (Oster, Hegley şi Nagel, 1992), în vreme ce alții (de ex. Izard şi Malatesta, 1987) au reuşit să distingă expresii specifice pentru frică, mânie şi tristețe la sugari. Mânia a apărut ca răspuns emoțional la frustrare, dar a fost însoțită ulterior de expresii de frică şi confuzie. Alte experimente, realizate de Hiatt, Campos şi Emde (1979) (apud Oatley şi Jenkins, 1996), în care autorii creau contexte de manifestare pentru câteva tipuri distincte de emoții (fericire, frică, surpriză) arătau că fericirea ca manifestare apare cel mai evident, în contextele considerate corespunzătoare. Pentru celelalte tipuri de emoții, criteriile stabilite inițial sunt incomplet respectate, ceea ce îi face pe autori să susțină, în concluzie, că este mai dificil să susținem / considerăm că la sugar există o diversitate de emoții distincte. Mai curând vorbim despre o diversitate de manifestări despre care nu ştim dacă au o corespondență directă cu manifestări emoționale interioare. Rezultatele acestor experimente nu furnizează o concluzie univocă, mai curând orientează în două direcții distincte. Prima direcție explică rezultatele obținute prin aceea că nu există o relație stabilă, invariantă, între manifestarea internă a emoției şi expresia facială, ceea ce vine în contradicție cu teoria emoțiilor diferențiale (Izard, 1991). Cea de-a doua direcție ar putea avea în vedere faptul că un context care ar trebui să declanşeze frică nu face aşa la toți copiii, ci declanşează alte trăiri, de tipul surprizei sau frustrării. Oricare din explicații poate fi la fel de bună. Tocmai de aceea cercetarea lui Hiatt, Campos şi Emde orientează practic în două direcții distincte, prin faptul că nu oferă un răspuns clarificator. Dacă revenim la teoriile de la începutul subcapitolului, atunci vom înțelege de ce discuția cu privire la caracterul înnăscut sau format, dobândit, al emoțiilor este activă.

Pe măsură ce copiii cresc, şi aici ne referim la intervalul 1-2 ani, ei reuşesc să manifeste tot mai distinct emoțiile sau trăirile negative,

în situații în care acestea sunt considerate normale (mişcări bruşte sau zgomote puternice, de pildă).

Mai târziu, în perioada preşcolară, sunt evidente şi alte dezvoltări. Preşcolarii sunt speriați de personaje imaginare (monştri, fantome, coşmaruri), în timp ce copiii de vârstă şcolară par mai curând sensibili la ideea de accident sau de pericol fizic. La adolescenți predomină temerile cu caracter social. Unele evenimente generează întotdeauna teamă, aşa cum este stresul de separare, iar aici avem în vedere cercetările legate de ataşament. Vârsta critică (cu reactivitatea maximă), aşa cum reiese ea din experimentele transculturale realizate, este de 15 ani.

Ulterior, emoția cunoaşte evoluții care depind de factori exteriori (culturali şi sociali), astfel încât apar diferențe notabile între populații de subiecți ce aparțin unor vârste şi culturi diferite. În afară de această evoluție, vorbim şi de o alta, trecerea de la emoție la forme mai stabile ale acesteia, starea şi apoi dispoziția, ca trăsătură de personalitate.

3.3. Cadrul emoțional: emoție – stare – dispoziție

Atunci când vorbim despre „emoție", majoritatea specialiştilor sunt de acord să considere că acestea au o durată limitată în timp, şi anume de la câteva secunde la câteva ore.

„Stările" („moods")

Termenul de stare se referă, de obicei, la o trăire emoțională care durează ore, zile sau săptămâni, uneori ca fond de intensitate scăzută. Momentul declanşării sau opririi poate să nu fie precizat. În vreme ce trăirile emoționale sunt asociate cu un obiect, stările sunt îndeobşte fără obiect, omniprezente. Probabil că acest criteriu (asocierea cu un obiect) este cel mai bun pentru a diferenția între emoții şi stări (Frijda, 1993). În schimb, ambele implică pregătirea pentru acțiune. În vreme ce emoția schimbă pregătirea pentru acțiune, stările o mențin şi rezistă tentativelor de schimbare (când avem o stare de tristețe, chiar dacă suntem invitați la o petrecere, refuzăm să dăm curs invitației). Măsurarea stărilor a constituit o preocupare constantă pentru specialişti, atât din perspectiva modificabilității lor sub acțiunea unor substanțe (amfetamine, barbiturice etc) cât şi sub acțiunea grupului de apartenență. Rezultatele obținute au arătat că acestea pot influența starea

subiecților testați dar că efectele depind atât de cantitatea de substanță ingerată, cât şi de starea avută de subiect înainte de derularea experimentului (Nowlis şi Nowlis, 1956, apud Oatley şi Jenkins, 1996). Dintre substanțele care au efect asupra stărilor, alcoolul este de departe cea mai utilizată în cultura occidentală. Evaluarea stărilor şi a modificărilor de stare se face prin mai multe metode, cele mai populare fiind cele care utilizează scale Lickert.

Stările emoționale care durează ceva mai mult decât stările obişnuite pot să intre, la un moment dat (atunci când îndeplinesc anumite criterii), în categoria tulburărilor emoționale. Cel mai frecvent întâlnite tulburări emoționale sunt: tulburarea afectivă sau bipolară (depresia şi starea maniacală) şi tulburarea anxioasă. Depresia majoră sau endogenă are un tablou clinic care include (DSM-IV): stare depresivă, pierderea interesului sau plăcerii pentru cele mai multe din activități (pentru o perioadă de cel puțin două săptămâni), pierdere sau câştig semnificativ în greutate corporală, insomnie sau hipersomnie, agitație sau lentoare, oboseală sau lipsă de energie, sentimente de vinovăție nejustificate, lipsa de concentrare, gânduri recurente de moarte sau planuri de suicid.

Mergând mai departe pe scala temporală, avem în vedere acele aspecte emoționale (dispozițiile) care, integrate fiind în trăsături de personalitate, pot dura o viață întreagă.

În concluzie, relațiile dintre fenomenele emoționale evocate poate fi foarte complexă. În general, relațiile dintre emoții, stări, simptome psihiatrice, dispoziții şi trăsături nu sunt încă pe deplin înțelese. Diener, Sandvik şi Pavot (1991) au reuşit să demonstreze că frecvența, şi nu intensitatea stărilor pozitive constituie un bun predictor pentru ca o persoană să se considere în general fericită. Fivush şi al (2003), pe de altă parte, într-un studiu realizat asupra influenței condițiilor de viață asupra reactualizării componentei emoționale a AA, au reuşit să arate că repetarea evenimentelor negative de mică anvergură sau evenimentele negative ample (chiar dacă sunt singulare) generează consecințe de durată în plan afectiv (stare de nefericire), măsurabile şi la nivelul AA.

Componenta emoțională este importantă şi variază, în cazul memoriei emoționale, ca şi în cazul personalității etc, funcție de o multitudine de factori. În modelul pe care îl propunem, luăm în discuție cele trei categorii posibile de aspecte emoționale: pozitive, neutre şi negative. Urmărim influențele mediului familial şi al personalității asupra lor, în cadrul AA.

4. Trauma psihologică – un model de lucru

4.1. Trauma

Înțelegerea factorilor cu potențial traumatic, pe de o parte, şi a modului în care aceştia rezonează în subiect constituie probabil unul din cele mai importante aspecte ale cunoaşterii umane la nivel psihologic şi clinic. Numeroase studii au avut în vedere rolul stresului posttraumatic în modificarea autopercepției de sine şi a comportamentului. Importante sunt, din perspectiva noastră, înțelegerea conceptului de traumă şi a conceptelor asociate, precum şi cunoaşterea modului în care apare, se transformă şi dispare trauma, sub acțiunea conjugată a factorilor externi şi interni individului.

Definim trauma, din punct de vedere situațional, ca o experiență vitală de discrepanță între factori situaționali amenințători şi capacitățile individuale de stăpânire, care decurge cu sentimente de neajutorare şi abandon lipsit de apărare şi astfel produce o zdruncinare durabilă a înțelegerii de sine şi de lume (Fischer şi Riedesser, p. 112).

Traumele apărute la nivel relațional, precum şi accidentele şi dezastrele care au cauză umană afectează principiul realității comunicative. În schimb, dezastrele naturale şi evenimentele foarte violente zdruncină principiul realității pragmatice. În cazul primului principiu, schemele afectate în primul rând sunt cele relaționale (de tip afectiv-cognitiv). Lezarea celui de-al doilea principiu afectează mai ales schemele lucrurilor. În mod obişnuit, realitatea umană a fiecăruia dintre noi combină cele două tipuri de scheme, astfel încât zdruncinarea oricăruia dintre ele îl atinge în mod inevitabil şi pe celălalt.

Fenomenologia specifică traumei îmbracă aspecte diverse, funcție de raportarea la momentele ei de desfăşurare. Dacă ne referim la etapa peritraumatică, disocierea resimțită de subiect reflectă efortul acestuia de reorganizare perceptivă şi acțională. În partea postexpozitorie elaborarea informațiilor despre eveniment îmbracă forma schemei traumatice şi face ca toate acestea să se integreze în cunoştințele cognitiv-afective ale subiectului, în schemele personalității sale.

Fischer şi Riedesser (1996) propun un model bidimensional al desfăşurării traumatizării psihice (fig. 8), care are drept variabile timpul şi suprasarcina simptomatică (tăria simptomului).

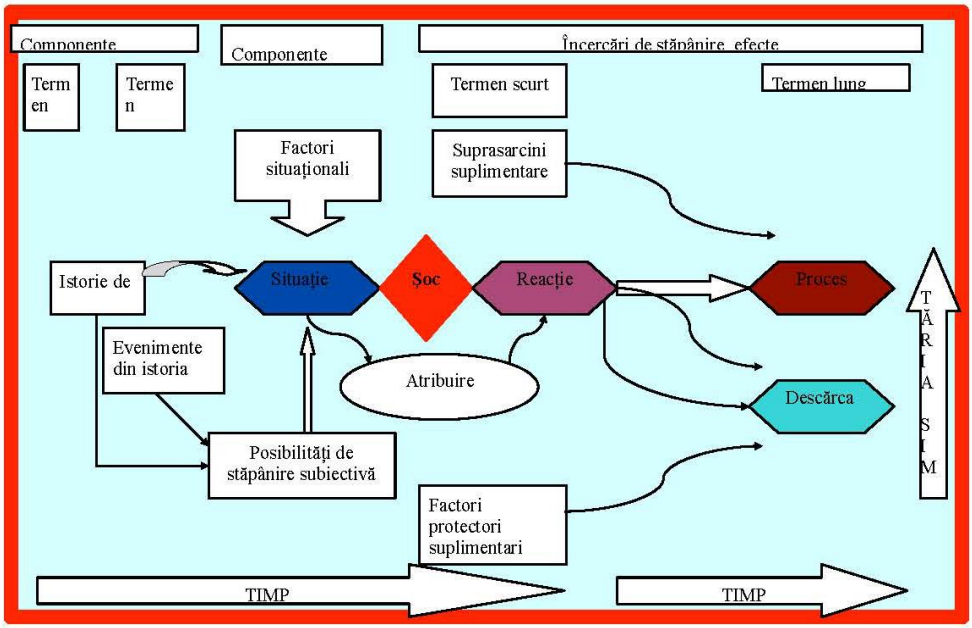


Figura 8. Privire de ansamblu asupra modelului desfăşurării traumatizării psihice (după Fischer şi Riedesser, 2001)

După cum se observă din diagramă, modelul are două părți. Partea anterioară arată relația dintre componentele antecedente şi componentele situative. Rolul istoriei de viață este mult mai mic în relație directă cu situația traumatică, însă mult mai mare în calitate de factor de influență al posibilităților subiectului de a stăpâni subiectiv situația (în ce măsură evenimentele de viață ale individului au vreo legătură sau au pregătit indirect subiectul în timp pentru a reacționa la situația traumatică din prezent). Cel mai important rol îl joacă factorii situaționali obiectivi – aspect evidențiat în model atât prin grosimea săgeții dintre aceştia şi situația traumatică, cât şi prin amploarea explicațiilor şi argumentelor furnizate de autori în continuare.

În partea a doua a modelului situația traumatică dă naştere, grosso modo, la două posibile cursuri de desfăşurare a acțiunii. Reacția traumatică propriu-zisă (acțiunea posttraumatică a subiec-

tului) se formează prin atribuirea de semnificații subiective evenimentului. Se formează, astfel, tema situațională traumatică centrală (semnificația subiectivă centrală sau ceea ce a rănit cel mai profund persoana; este punctul de interferență maximă între situația traumatică şi sistemul personalității; cele mai fragile sunt structurile traumacompensatorii formate de-a lungul vieții). În lipsa unor abordări corespunzătoare sau a unor factori protectori suplimentari se produce o cronicizare şi toate elementele cumulate conduc în timp la un adevărat proces traumatic (proces în interiorul căruia se desfăşoară o tensiune dinamică între schema traumatică, ce conține impresiile traumatice stocate, şi schema traumacompensatorie, ce reprezintă strategia de bază pentru măsurile de autoprotecție autocompensatorii). În cel de-al doilea caz, reacția traumatică, susținută fiind de factori de protecție, trece în timp în faza de descărcare, ceea ce constituie un alt mecanism adaptativ.

De-a lungul graficului, de la stânga la dreapta, se observă o săgeată subțire: ea simbolizează modul în care persoana implicată atribuie individual semnificații celor întâmplate, care apar din întreaga istorie de viață şi din factorii situaționali, încorporează influențele posttraumatice şi se finalizează eventual cu un sindrom de suprasarcină individual constelat (sindrom caracterizat prin succesiunea a trei etape: intruziune, evitare şi excitație, care se particularizează prin apariția şi a altor simptome, care se grupează în constelații), adică se cronicizează.

Mai jos vom încerca să analizăm câteva din componentele modelului, încercând să stabilim anumite ierarhii în ceea ce priveşte relevanța fiecăreia din ele asupra formării schemei traumatice şi în modificarea schemelor de personalitate.

4.2. Factorii cu potențial traumatic. Posibile clasificări

Majoritatea autorilor care se ocupă de problematica traumelor consideră că factorii care au potențial traumatic pot fi împărțiți în primul rând în două categorii: obiectivi sau exteriori şi subiectivi sau personali.

Factorii obiectivi, după Fischer şi Riedesser (2001) reprezintă abordarea exterioară a situației traumatice prin consecințele acesteia, şi nu o abordare mai obiectivă a factorilor subiectivi.

Factorii obiectivi pot fi analizați din perspectiva:

- gradului de severitate a factorilor traumatogeni,
- acumulării evenimentelor traumatice sau a distribuției temporale a evenimentelor,
- factorilor determinativi,
- tipologiei clinice a situațiilor,
- relației dintre victimă şi făptaş.

În ceea ce priveşte gradul de severitate al situațiilor traumatice, în DSM III-R găsim o scală – de la 0 la 6 - a severității factorilor sociali de stres la copii (tabel 1), precum şi o scală, în acelaşi interval, a severității factorilor psihosociali de stres la adulți (tabel 2).

Tabel 1 Scala severității factorilor sociali de stres la copii (DSM III-R)

Cod	Concept	Evenimente acute – exemple de factori stresanți	Circumstanțe de viață mai durabile	
1.	**Nu există factori stresanți**	Nu există evenimente acute care să fie în relație cu tulburarea	Nu există circumstanțe de viață mai durabile care să fie în relație cu tulburarea	
2.	**Uşor**	Despărțirea de un prieten, schimbarea de şcoală	Aglomerația în condițiile de locuit, certurile familiale	
3.	**Mediu**	Exmatricularea, naşterea unui frate sau a unei surori	Boală cronică şi invalidantă a unui părinte, certuri constante ale părinților	
4.	**Sever**	Despărțirea părinților, graviditate nedorită, arest	Părinți severi sau represivi, boala cronică şi mortală a unui părinte, diferite internări în spitale şi sanatorii	
5.	**Foarte sever (extrem)**	Abuz sexual sau maltratare corporală	Moartea unui părinte	Abuz sexual repetat sau maltratare corporală
6.	**Catastrofal**	Moartea ambilor părinți	Boală cronică mortală	
0	**Informații insuficiente sau nici o alterare a stării**			

Tabel 2 Scala severității factorilor psihosociali de stres la adulți (DSM III-R)

Cod	Concept	Evenimente acute – exemple de factori stresanți	Circumstanțe de viață mai durabile
1.	**Nu există factori stresanți**	Nu există evenimente acute care să fie în relație cu tulburarea	Nu există circumstanțe de viață mai durabile care să fie în relație cu tulburarea
2.	**Uşor**	Despărțirea de un prieten, începerea sau sfârşitul școlii, copilul părăsește casa părinților	Aglomerația în condițiile de locuit, certurile familiale
3.	**Mediu**	Căsătorie, separarea de partener sau parteneră, pierderea locului de muncă, pensionare, avort spontan	Probleme maritale, dificultăți financiare, certuri cu superiorii, statutul de părinte unic
4.	**Sever**	Divorț, naşterea primului copil	Șomaj, sărăcie
5.	**Foarte sever (extrem)**	Moartea partenerului sau partenerei, diagnosticarea unei maladii somatice grave, starea de victimă a unei violențe, maladie cronică gravă a unui copil sau proprie	Maltratare corporală durabilă sau abuz sexual
6.	**Catastrofal**	Moartea unui copil, sinuciderea partenerului sau partenerei, dezastru natural	Luarea ca ostatic, prizonieratul într-un lagăr de concentrare
0	**Informații insuficiente sau nici o alterare a stării**		

1. amenințarea integrității corporale şi a vieții,
2. vătămările sau rănirile corporale severe,
3. expunerea la răniri sau vătămări intenționate,
4. confruntarea cu corpuri umane diforme,
5. pierderea violentă sau bruscă a unei persoane iubite,
6. observarea violenței împotriva unei persoane iubite sau aflarea despre această violență,

7. informarea că persoana este sau a fost el însuşi expus unui stimul nociv de mediu,

8. vinovăția față de moartea sau severa vătămare a altora.

Nivelele 5 şi 6 reprezintă producerea unor evenimente traumatice, adică a unor evenimente care se află în afara orizontului normal de aşteptare, de severitate ridicată.

Green (1993) propunea o enumerare de factori situaționali, despre care considera că au capacitatea de a dezvolta efecte psihotraumatice, separat sau în combinație. Aceştia sunt:

Din perspectiva acumulării evenimentelor traumatice sau a distribuției temporale a evenimentelor se fac următoarele distincții:

- după numărul de întâmplări sau evenimente traumatice avem monotraumatizare (atunci când s-a produs un singur eveniment cu caracter traumatizant) şi politraumatizare (când apar circumstanțe multiple cu caracter traumatizant) sau, cu alte cuvinte, trauma de tip I (singulară) şi trauma de tip II (multiplă);

- în cazul politraumatizării, în literatură se propun două concepte diferite: *traumă cumulativă* şi *traumă secvențială;* trauma cumulativă (concept propus de Masud Khan, 1963, apud Fischer şi Riedesser, 2001) se referă la o succesiune de evenimente sau circumstanțe traumatice care rămân, fiecare, subliminale, dar a căror succesiune temporală şi acumulare slăbeşte atât de mult forțele Eului încât apare o configurație traumatică severă (repetarea constantă sparge bariera de protecție, întrerupe faza de descărcare şi lasă urme adânci în sistemul personalității); traumatizarea secvențială a fost pentru prima dată descrisă de Kelson (1979) (ibidem) şi constă în succedarea mai multor straturi simptomatice, apărute după mai multe evenimente traumatice distincte, eventual asemănătoare între ele, fără ca această succedare să rupă coerența experienței traumatice.

Din perspectiva factorilor determinativi întâlnim:

- afectare directă – traumă directă – trauma victimei evenimentului traumatizant,

- afectare intermediată – co-afectare – afectarea, implicit trauma trăită de rudele persoanei traumatizate (rudele victimei unui delict sexual comis cu violență pot trăi, la rândul lor, un stres imens),

- afectare secundară – traumă trans-generațională – fenomen observat, de pildă, la victimele Holocaustului, care pe diverse căi au transmis experiența lor traumatică la generația următoare,

- afectare colaterală – traumă vicariantă – vorbim aici de acel tip de traumatizare pe care îl resimt cei care îi ajută pe cei traumatizați (pompieri, medici, polițişti, psihologi etc), în care includem şi suprasolicitarea emoțională la care sunt expuşi.

O altă clasificare se referă la tipologia clinică a situațiilor, adică a acelor situații, extrem de dinamice, care au o relevanță clinică deosebită. Ochberg (1988) are în vedere cinci „paradigme clinice" care ar putea sta la baza unei tipologii situaționale traumatice. Acestea sunt:

- „intimitatea negativă" obligatorie – luarea de ostatici, violul, tortura; ceea ce caracterizează aceste tipuri de situații este intruziunea în intimitatea persoanei (chiar în persoana însăşi), ceea ce dă sentimentul de murdărire şi o senzație de greață, ca nevoie de a expulza „corpul străin" introdus în ea.

- raptusul (bereavement)– senzația de a fi furat, de a i se fi luat ceva de preț, o dată cu dispariția, prin moarte, eventual neaşteptată, a cuiva drag; trăirea doliului implică şi un astfel de sentiment, de a fi pierdut şi o parte din propriul sine în această situație.

- victimizarea – care este însoțită de sentimente de înjosire, de pierdere, rănire din partea victimei.

- angoasa şi excitația (autonomic arousal) – se referă la partea fiziologică a reacției traumatice şi sunt produse de către stimuli situaționali condiționați care amintesc de traumă. Reacția la stimuli poate să evolueze într-o angoasă generală (tulburare anxioasă) sau poate merge către fobii.

- experiența de iminența morții (death imagery) – apare la persoane care au trăit, la un moment dat, experiența morții şi se aşteaptă ca, în fiecare moment, aceasta să apară înaintea ochilor, ceea ce conduce la o teamă (angoasă) foarte puternică şi de durată.

O ultimă clasificare (sau abordare) a traumelor este cea din perspectiva relației dintre victimă şi făptaş. Cu cât relația dintre făptaş şi victimă este mai apropiată (rudă sau persoană apropiată, investită cu încredere), cu atât situația traumatică este mai complexă. Trauma produsă în aceste circumstanțe poartă numele de traumă de relație. Este însoțită de: tulburare de orientare, zdruncinarea încrederii în sine şi în relațiile sociale inițiale, în propriile cogniții, a înțelegerii de sine şi de lume. Dacă situația traumatică persistă un timp îndelungat, se poate ajunge la situațiile de dublă legătură (pierderea completă a orientării şi siguranței sociale, plasarea într-o

lume a arbitrarului, în care nici o regulă nu mai este respectată şi în care încrederea de bază – Erik Erikson – dispare). Anumiți autori – Bateson şi colaboratorii, 1956 – au descris situațiile de dublă legătură în interiorul schizofreniei, însă ea apare şi în cazul traumelor din copilărie. Ea se regăseşte, în forme modificate, ca structuri disfuncționale de personalitatecognco

Factorii subiectivi ai traumei

Identificăm mai multe categorii de factori subiectivi, adică acele aspecte cu care persoana intră în şi reacționează la situația traumatică. Vorbim despre: factori protectori, factori corectori, factori de risc, dispoziția actuală, dispozițiile persistente şi dispozițiile fiziologice diferențiale.

Factorii protectori sunt aspecte pe care persoana le aduce cu sine în situația traumatică. O enumerare a acestora ar putea include:

- o relație bună şi de durată cu cel puțin o rudă cu grad apropiat de rudenie,
- creşterea într-o familie mare, cu bunici, cu care sunt relații foarte bune,
- un bun mediu social de substituție, după pierderea timpurie a mamei,
- nivel ridicat de inteligență,
- temperament robust, echilibrat, dornic de contacte sociale,
- comportament pro-social, orientat în direcția formării de noi legături şi contacte sociale,
- relaționare socială favorizantă, prin grup de prieteni, şcoală sau biserică,
- persoane de relație de bază la vârsta adultă, mai ales partener(ă) sau soț(ie) etc.

Dintre aceştia, foarte importanți şi studiați sunt relația de bază şi nivelul de inteligență.

Factorii corectori acționează în elaborarea informației traumatice, fie în timpul fazei de reacție, fie în procesul traumatic. Vorbim aici despre acele relații sociale care vin în ajutorul victimei, deci despre persoane (prieteni, rude, psihoterapeut) care pot să aibă un efect corector asupra traumei.

Factorii de risc reprezintă „acele evenimente sau circumstanțe de viață suprasolicitante, care favorizează individual sau prin

interacțiune o tulburare sau maladie psihică" (Fischer şi Riedesser, 2001). Egle şi al. (1996) enumeră următorii factori de risc:

- situație economică slabă a familiei de proveniență,
- ocupare profesională a mamei în primul an de viață,
- nivel educațional scăzut al părinților,
- familie mare şi spațiu de locuit foarte mic,
- criminalitate sau comportament antisocial al unui părinte,
- comportament de legătură nesigur după primele 12 / 18 luni de viață,
- tulburări psihice ale mamei sau tatălui,
- mamă singură, comportament autoritar din partea tatălui,
- pierderea mamei,
- relații timpurii fluctuante,
- abuz sexual şi/sau agresiune,
- contacte sociale proaste cu grupul de aceeaşi vârstă,
- diferența de vârstă de mai puțin de 18 luni între frați,
- naştere în afara căsătoriei.

La acestea se pot adăuga operațiile sau internările în spital, accidentele severe, abuzul sexual infantil, maltratările etc. Unele studii arată, conform lui Ulich (1988) că băieții sunt mai vulnerabili decât fetele. De asemenea, acțiunea corelată a mai multor factori simultan este mai puternică (unii autori vorbesc despre o creştere exponențială a riscului de a dezvolta o tulburare psihică) decât a unuia singur.

Dispoziția actuală se referă la orizontul de aşteptare al persoanei. Dacă evenimentul cu caracter traumatic îl găseşte nepregătit, vorbim despre traume de şoc. Însăşi surpriza poate contribui ca factor separat la accentuarea efectului traumatic.

Dispozițiile persistente apar la acele persoane la care experiențele traumatice lasă în urma lor un sistem nervos fragilizat, predispus la a reacționa prin excitație excesivă (stare afectivă dereglată şi copleşire emoțională). Situația este cu atât mai neplăcută cu cât în istoria persoanei aceasta nu a fost protejată de evenimentele prin care a trecut (nu a beneficiat de experiențe protectoare).

Dispozițiile fiziologice sunt acele modificări care apar la nivel neurofiziologic şi care pot fi puse pe seama unei traume anterioare. Van der Kolk (1987) (apud Fischer şi Riedesser, 2001) ajunge la concluzia că, de pildă, experiențele de deprivare în copilăria timpurie

pot duce la tulburări neurologice, cu alterarea pattern-urilor neurotransmițătorilor, opioizilor şi sistemelor endocrine. Pe termen lung apar mai multe consecințe, dintre care se menționează o alterare a modulării afective (stările de anxietate se transformă mai frecvent în stări de panică, o dispoziție negativă devine mai uşor depresie etc). Aceste schimbări pot avea ca efect o scădere a capacității persoanei de a face față situațiilor critice. Cercetările în această direcție nu au reuşit să descifreze până în prezent tot mecanismul fiziologic implicat.

Tot Kolk (1987) este cel care menționează, printre factorii predispozanți la traumatizarea ulterioară, un alt factor de origine biologică, pe care îl numeşte dependență de traumă (addiction to the trauma). Conform cu presupunerea lui, reîntâlnirea victimei traumei cu situația traumatică duce la o descărcare rapidă de endorfine, ceea ce duce la o creştere imediată a dispoziției (flash). Acest mecanism ar explica de ce foştii combatanți în confruntări armate devin mercenari, sau de ce fetițele abuzate sexual ajung prostituate (fenomenul mai poartă numele de tendința pasivă la repetiție).

Modelul celor doi autori devine important mai ales pentru că ia în considerare implicațiile majore ale factorilor externi asupra transformărilor care se produc în interiorul subiectului, atunci când vorbim despre trauma psihologică. În acest sens, este importantă tendința de re-echilibrare între interior şi exterior, ambele fiind foarte importante în acest context.

4.3. Consecințe ale traumei psihologice.

Trauma psihologică interesează ca mecanisme de producere şi ca simptomatologie mai ales din perspectiva consecințelor pe termen lung asupra persoanei. Aceste consecințe diferă, după cum am văzut până acum, funcție de o multitudine de factori, obiectivi şi subiectivi.

Analiza consecințelor traumelor ar trebui să ia în considerare separat aspectele emoționale şi pe cele cognitive.

Wilson (1989) propune diferențierea între trei tipuri de reacții emoționale: copleşirea şi inundarea cu emoții, amorțirea emoțională şi modularea afectivă. Copleşirea emoțională apare atunci când persoana implicată nu poate percepe realist situația, pentru a putea lua măsuri de protecție. Amorțirea sau anestezia emoțională este un tip de reacție care încearcă să împiedice copleşirea emoțională. Din

această categorie fac parte reacții ca stările crepusculare stupo-roase, forme relativ uşoare de clivaj afectiv etc. Modularea afectivă este un alt mod de control al furtunii emoționale. Dacă acest din urmă mecanism eşuează, atunci poate să se instaleze sindromul de suprasarcină traumatică complexă.

Din punct de vedere cognitiv apar patru teme (Wilson, 1989):

- perceperea evenimentului,
- aprecierea şi evaluarea situației,
- căutarea unei explicații şi
- planificarea acțiunii.

Perceperea evenimentului este prima etapă în care apar mecanismele de apărare. Specifică fazei este evitarea cognitivă sau negarea, prin care subiectul blochează percepția evenimentului, astfel încât, deşi se comportă inadecvat în situație, nu se formează ulterior sentimente de vinovăție cu care trebuie luptat.

În afară de evitare, mai pot apărea şi fragmentările cognitive ale situației. Elementele situației sunt reorganizate iar legăturile sunt fals percepute. Wilson consideră că şi intruziunea este unul din mecanismele cognitive posibile. Ea permite admiterea stimulului traumatic, respectiv a amintirii. Dacă persoana reuşeşte să asimileze experiența traumatică la schema traumei, atunci aceasta se poate acomoda şi poate integra informația traumatică. Astfel, imaginile mnezice legate de traumă, disparate, încărcate cu semnificație emoțională maximă, pot să-şi piardă treptat caracterul de „corp străin" (aspect care determină o bună evoluție post-traumatică a persoanei). Schema traumei tinde să se integreze, la rândul ei, în schemele personalității. În funcție de gradul ei de diferențiere schema traumatică generează anumite consecințe în timp. Iar diferențierea schemei traumatice depinde de particularitățile memoriei de lungă durată umane.

Cu toate că abordăm acest subiect într-o altă secțiune a capitolului teoretic, vom face aici câteva referiri la caracteristici ale memoriei umane, sintetizate în modele, des invocate de specialiştii în psihotraumatologie.

Practic, demersul analitic trebuie să aibă în vedere în primul rând faptul că encodarea constelației traumatice are loc într-o stare de înaltă excitație afectivă. Acest aspect direcționează spre abordarea memoriei ca dependentă de stare. Cu alte cuvinte, encodarea şi reactualizarea se cuplează cu mecanisme fiziologice

implicate în excitația afectivă, prin intermediul proceselor neurohormonale şi a altor procese biochimice legate de engramarea traumei şi nu pot fi reactualizate decât împreună. Metcalfe şi Jacobs (1996) propun distincția între „memorie rece" şi „memorie caldă". Memoria „rece" conține informații codate după aspecte temporale, spațiale, cauzale şi îşi are sediul în regiunea hipocampică. Spre deosebire de aceasta, memoria „caldă" presupune şi implicarea amigdalei, care adaugă încărcătură emoțională stimulării senzoriale, astfel încât informația senzorială se stochează împreună cu semnificația ei emoțională în memoria senzorială. În cazul unor stimuli atât de amenințători încât pun în pericol viața, deci care au potențial traumatic, se activează anumiți centri din hipotalamus care conduc la creşterea secreției de hormoni de stres (Post şi al, 1997, apud Fischer şi Riedesser, 2001). În aceste condiții, hipocampul şi girusul cingulat sunt mai curând inhibați atunci excitația atinge cote extreme şi nu îşi mai pot îndeplini funcția de filtru. Aceasta înseamnă că informația senzorială nu mai este organizată categorial. Percepția nu mai este unitară, ci este înlocuită cu fragmente senzoriale bazate pe senzații vizuale, olfactive, auditive, extrem de intense, care rămân vii şi nealterate pentru multă vreme în mintea persoanei. Dacă victima traumei întâlneşte, chiar şi după ani, stimuli similari celor encodați anterior, aceste imagini se reîntorc, sub forma unor imagini mnezice intruzive, care se repetă mereu în acelaşi fel.

Un alt model, cel al lui Koukou şi Lehmann (1980) are drept concept central învățarea dependentă de stare (state dependent learning). Conform acestuia, persoanele care au învățat anumite conținuturi sau informații atunci când se aflau într-o anume stare (indusă în prealabil, fie că este vorba despre starea de ebrietate, consum de droguri sau stări dispoziționale şi afecte) au dificultăți în a-şi reaminti acele conținuturi atunci când starea respectivă a dispărut, în schimb reactualizarea este nealterată atunci când este indusă din nou aceeaşi stare. Urmărind firul logic al modelului, constatăm că în cazul experienței traumatice, atât encodarea cât şi reactualizarea sunt însoțite de afecte extreme. Între cele două subprocese mnezice afectele sunt mult mai scăzute ca intensitate, ceea ce face ca informațiile disponibile în acel moment să fie puține şi fragmentare. În aceste condiții, conținuturile schemei traumatice pot să fie reamintite doar în aceeaşi stare de excitație afectivă care domină şi la encodare, aspect / concluzie confirmată clinic.

O altă problemă despre care vom aminti aici este cea a dificultăților care apar în momentul în care se încearcă integrarea schemei traumatice în procesul terapeutic în desfăşurare. Ceea ce interesează specialistul implicat în travaliul de integrare sunt: aspectele care pot împiedica prelucrarea schemei, măsura în care efortul de integrare verbală se loveşte, şi este împiedicat, de inaccesibilitatea verbală a schemei, măsura în care putem vorbi despre un suport neurofiziologic al acestor demersuri şi care sunt acestea etc. La toate acestea încearcă să dea răspunsuri un alt model, realizat de Edelman (1992).

Acest model îşi are bazele în teoriile cogniției. Ideea de bază este următoarea: conținuturile memoriei pot fi prelucrate pasager şi cvasiautomat (în manieră „categorială") în contact cu informații şi experiențe noi. Întrebarea importantă din punctul nostru de vedere este legată de diferențele individuale în cea ce priveşte capacitatea de recategorizare sau de reschematizare a conținuturilor şi/sau schemei traumei.

În cele ce urmează vom analiza pe scurt schema propusă de Riedesser şi Fischer, pe baza modelului lui Edelman, care înfățişează consecințele traumei (fig. 9), atât cele pe termen scurt cât şi cele pe termen lung. După cum vom vedea, autorii identifică 6-7 niveluri la care se realizează trauma; de asemenea, în model apar şi efecte corective ipotetice care ar putea împiedica trecerea de la consecințe pe termen scurt la consecințe pe termen lung, în ce priveşte trauma.

Nivelul 1 – este momentul când apare reacția traumatică de urgență. Dacă se intervine rapid prin strategii de coping şi prin relaxare, care liniştesc persoana implicată, atunci se evită trecerea la consecințele pe termen lung. Dacă nu, atunci se trece la derularea procesului traumatic.

Nivelul 2 – acum se manifestă reacția de apărare primară (tendințe de fugă sau de luptă, pot apărea anomalii de percepție etc). Mecanismul corector cel mai potrivit este perlaborarea sau reamintirea evenimentului. Dacă nu se realizează perlaborarea sau ea este fragmentată, atunci consecința poate fi apărarea secundară (care constă în fragmentarea schemei traumatice, cu apariția unor măsuri irațională şi globale de compensare şi evitare).

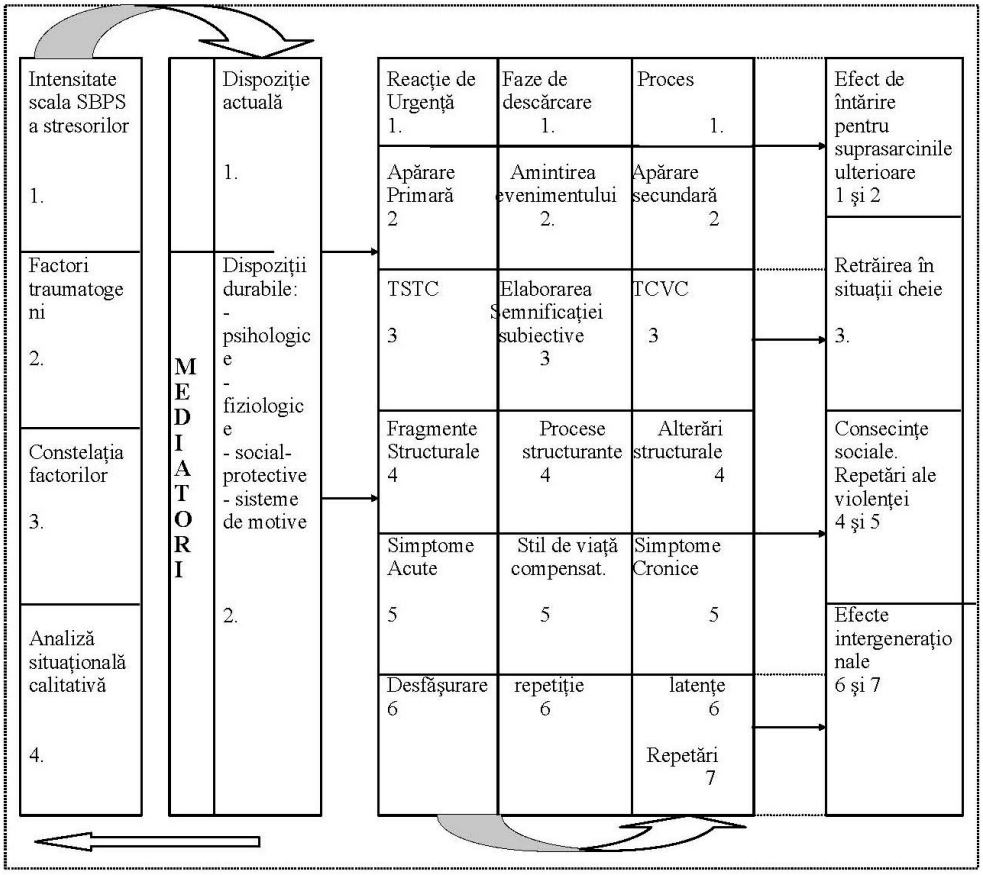


Figura 9. Modelul consecinţelor traumei, atât pe termen scurt cât şi pe termen lung.

Nivelul 3 – primul aspect care se instalează este tema centrală traumatică (adică, acel aspect al situaţiei traumatice care a lovit cel mai profund persoana sau, altfel formulat, punctul de interferenţă maximă între situaţia traumatică şi sistemul de personalitate); aceasta tinde să devină o temă de viaţă dacă nu se elaborează o semnificaţie subiectivă personală a situaţiei. Elaborarea semnificaţiei subiective reprezintă elementul de suport care poate avea ca efect împiedicarea apariţiei efectelor pe termen lung. Dacă totuşi vorbim de consecinţe pe termen lung, ele sunt cauzate de semnificaţiile fragmentate ale situaţiei traumatice, ceea ce nu permite recategorizarea experienţei traumatice. Tema de viaţă ce rezultă subminează organizarea personalităţii.

Nivelul 4 – aici apar fragmentări structurale legate de caracter, respectiv de structura Eului (avem în vedere fragmentări cognitive). Aceste tipuri de fragmentări pot semăna chiar cu mecanisme de apărare identificabile în suferința psihotică. Modalitatea de acțiune indicată pentru a „remedia" fragmentarea este procesualitatea structurantă folosită în psihoterapia traumei. Dacă nu se intervine în acest mod, pot apărea alterări ale structurii caracteriale (în perioade lungi de timp).

Nivelul 5 – este marcat de apariția simptomelor (dependența de alcool sau de droguri, tulburările alimentare, suicidul etc), văzute ca încercări de a restabili echilibrul intrapsihic sau somatic. Se caută o nouă balanță între schema traumatică şi schema trauma-compensatorie. În acest caz simptomul este ultimul sprijin al unui câmp de acțiune minim controlat (înscenare minimală a elementelor situației traumatice, situație care inițial nu poate fi controlată, făcută în scopul preluării controlului persoanei asupra acesteia). Dacă schema traumatică este reactivată sau dacă măsurile trauma-compensatorii devin disfuncționale, atunci simptomele psiho-traumatice pot să reapară chiar şi după o perioadă mai lungă de timp.

Nivelul 6 – apar tendințe spontane la repetiție, care pot fi puse pe seama procesului bifazic al reacției traumatice (de tip victimă – agresor). Repetiția activă şi terapia traumatică pot să împiedice trecerea la consecințele pe termen lung, şi anume ciclul violenței (victima caută să se despovăreze de experiența traumatică prin victimizarea altor persoane).

Asociate acestor nivele sunt menționate şi consecințe intermediate, fie asupra subiectului expus traumei, fie asupra persoanelor cu care acesta intră în contact, mai devreme sau mai târziu. Când avem în vedere nivelurile 1, 2, şi 3, constatăm că pragul excitativ scade, astfel încât persoana reacționează fie nespecific, fie specific la stimuli cheie. Toate stimulările de acest tip conduc în anumite cazuri la retraumatizare, în altele la generalizarea schemei traumatice. În cazul nivelurilor 4 şi 5, sunt foarte importante şi trebuie luat în considerare ca atare efectele traumei asupra aparținătorilor. Putem asista în aceste condiții la inițierea unui ciclu al violenței. În fine, nivelurile 6 şi 7 pot avea drept consecințe traumatizările transgenerationale (mai ales atunci când vorbim despre traumele colective) sau concretizările (în cazul traumelor individuale a căror

desfăşurare nu este pe deplin cunoscută de urmaşi dar este preluată şi re-creată într-o manieră apropiată).

4.4. Particularități ale traumei psihologice la copii

Primele studii au fost făcute de Anna Freud şi colaboratorii, în cel de-al doilea război mondial. Aceste cercetări, continuate de soții Robertson, au demonstrat că trauma de separare, consecutivă comportamentului de separare la copiii mici, este mult mai puternică decât cea provocată de bombardamente. De aceea, copiii separați de părinți pentru a fi trimişi în locuri mai sigure, aşa cum erau atunci considerate satele sau micile oraşe engleze, păreau a fi mult mai afectați de situație decât cei care rămâneau în Londra cu părinții lor (sau doar cu mama) şi trebuiau să suporte consecințele bombardamentelor germane şi ale pierderilor materiale posibile.

Ulterior, prin efortul mai multor specialişti în dezvoltarea infantilă, au fost stabilite sarcini, teme, riscuri, devieri de la linia de dezvoltare sugar – adolescent, precum şi relația dintre traumă şi dezvoltare .

Atunci când vorbim despre traumă şi implicațiile ei, trebuie să avem în vedere întotdeauna nivelul dezvoltării cognitive, afective, psihosexuale şi sociale, precum şi prezența factorilor de risc şi a celor protectori, dacă este cazul.

La fiecare copil şi la fiecare vârstă sunt afectate, prin traumă, domenii de dezvoltare specifice (sau, folosind o expresie inspirată a Annei Freud, 1963, anumite „linii de dezvoltare”).

În 1995 Terr propune o diferențiere între:

- un eveniment traumatic singular (I)
- un eveniment complex de mai lungă durată (II)

Primul tip de eveniment generează o traumă de tip I. Acest tip de traumă este amintit detaliat (cu excepția, poate, a anumitor distorsiuni perceptive din timpul fazei acute). De obicei copiii victime ale evenimentului traumatic găsesc explicații cu caracter magic pentru evenimente (deoarece nu dispun de capacitatea cognitivă de a pătrunde înțelesurile complexe ale situației) şi îşi asumă un puternic sentiment de autoînvinovățire (se consideră vinovați pentru răul întâmplat).

În cel de-al doilea caz vorbim despre apariția unei traume de tip II. Acest tip de traumă apare ca urmare a persistenței unor factori

situaționali traumatici (de tip maltratare, abuz sexual sau de altă factură etc; în mod particular abuzul este considerat un factor extrem de nociv, cu atât mai mult cu cât el acționează pe o perioadă mai lungă de timp). Copilul traumatizat se manifestă prin negare şi anestezie emoțională, pot apărea frecvent depersonalizare şi disociere (cu inducerea unor transe autohipnotice, în vederea disocierii de eveniment). Totodată, apar sentimente de mânie şi furie, orientate fie spre propria persoană (autorănire, suicid), fie spre alte persoane (ciclul violenței).

Cea mai gravă situație este cea în care se cumulează evenimentele, astfel încât vorbim despre trauma de tip I şi II. În această condiție traumatică starea întâlnită este cea de doliu persistent şi patologic, depresie cronică iar schimbările apărute după traumă (modificările de statut, relaționarea cu ceilalți, starea proprie etc) sunt rar şi greu integrate în imaginea de sine.

Traumele din copilărie atrag după sine numeroase procese de dezvoltare, apariția de simptome şi dificultăți de diagnosticare. Pentru cei implicați în înțelegerea şi soluționarea traumelor micilor pacienți sau a celor adulți, există câteva indicii care direcționează spre existența unor traume în copilărie:

- amintiri recurente, compulsive (conectate la o anume modalitate senzorială dominantă, specifică evenimentului traumatic din trecut),
- modalități comportamentale („jocul traumatic” – ca manifestare secvențială, repetată la nesfârşit, a fragmentelor de experiență traumatică în comportamente automatizate)
- angoase traumaspecifice (diferite de angoasele infantile nevrotice, față de care se diferențiază clar)
- atitudini alterate față de oameni, viață, viitor (pierderea încrederii în oameni şi aşteptări negative de viitor)

Factorii de risc şi factorii protectori acționează asupra copilului traumatizat în acele moduri pe care le-am prezentat într-o altă parte a acestui capitol. Factorii de risc exercită efecte diferite, dacă acționează singular sau cumulativ. Dacă acționează singular, atunci efectul va fi unul, în schimb dacă acționează cumulat, asistăm la un efect multiplicativ. Factorii protectori trebuie să fie disponibili în momentul traumei, pentru a intra în funcțiune imediat; în plus, ei trebuie să fie puternici, pentru a compensa factorii de risc existenți.

Particularitatea efectelor traumatice asupra copiilor, pornind de la modelele prezentate mai sus, poate fi înțeleasă dacă realizăm că experiența traumatică afectează modul în care se înțeleg pe ei înşişi şi înțeleg şi lumea în care trăiesc. Copilul îşi formează o reprezentare limitată despre circumstanțele reale în care s-a produs trauma din cauza capacității reduse de a-şi forma o privire de ansamblu asupra gravității situației şi nici nu poate să reconstruiască mintal desfăşurarea evenimentelor care au condus la dezastrul său.

Foarte multe cercetări (ex. Pynoos şi Nader, 1993) evidențiază că unul din mecanismele importante de care se folosesc copiii pentru a face față traumei este cantonarea în gândirea „magică", preoperațională, dacă avem ca reper stadiile lui Jean Piaget. Aceasta înseamnă că micii subiecți dezvoltă diverse modalități de intervenție fantasmatică (fantasme de intervenție) asupra evenimentelor petrecute, încercând, retroactiv, să oprească nenorocirea (prin oprirea evenimentelor anterioare catastrofei, împiedicarea morții sau rănilor finale etc).

Trecerea de la situația traumatică şi reacția la aceasta, la proces traumatic implică formarea unor scheme care trebuie să servească compensării şi echilibrării, în raport cu situația traumatică - schema traumacompensatorie. Conform cu autorii menționați mai sus, această schemă presupune trei elemente:

- etiologic, care vizează originea catastrofei,
- restaurativ, care are în vedere reîmpăcarea sau anularea efectelor nocive (aici intră şi fanteziile de intervenție)
- preventiv, unde sunt prelucrate reguli cognitiv-emoționale pentru evitarea pe viitor a repetării catastrofei.

Activitățile compensatorii „țin cont" de nivelul dezvoltării cognitive şi emoționale avute de copil în acel moment. Ele pot mobiliza resurse mari de creativitate şi inteligență. La nivelul luptei care se desfăşoară între schema traumatică şi activitățile compensatorii se formează simptomele. Considerate formațiuni de compromis, înțelegerea lor poate fi realizată dacă pornim de la cele spuse mai sus (caracterul lor conflictual). Simptomele (de tipul depresiei, anxietății, dependenței sau tablourilor disociative etc) formează tablouri simptomatice sau clinice a căror interpretare nu ar trebui să fie unilaterală, ci ar trebui să țină cont întotdeauna de resursele de creativitate şi inteligență investite de copil în lupta cu situația de fapt.

În ceea ce priveşte traumele, apar deosebiri fundamentale între traumele extrafamiliale şi cele intrafamiliale. Dacă în cazul primelor înțelegerea copilului față de lume nu este zdruncinată bazal întrucât rămân valabile figuri parentale puternice, deloc sau relativ puțin afectate de evenimente, în cazul traumelor familiale chiar figurile parentale devin agresori traumatizanți. Traumele extrafamiliale generează o schemă trauma-compensatoare de tipul: lumea exterioară este rea şi amenințătoare, dar sinele şi familia dau siguranță şi susținere demnă de încredere. Traumele intrafamiliale (violența în familie, abuzul sexual etc) duc în schimb la o situație mult mai complexă: după ce criterii mai face acum copilul diferența între figurile importante prietenoase şi duşmănoase, cele amenințătoare şi de ajutor? Dacă tatăl este violent şi rău, copilul este complet lipsit de apărare, sinele său este neajutorat. Dacă tatăl este violent dar „bun", atunci copilul se „agață" de o figură parentală idealizată, pe care o foloseşte pentru a reacționa împotriva unui potențial mediu extrafamilial periculos. Şi acest lucru este cu atât mai grav cu cât, în acest mod, copilul îşi poate pierde complet capacitățile lui de cunoaştere şi puterea de a elabora măsuri compensatorii.

Atacul de panică generalizată sau dispozițiile cronice depresive pot fi simptome care exprimă prezența unui abuz sau a unei maltratări familiale intenționate, respectiv a unei traume durabile de tip II (dacă lipsesc factorii protectori iar acțiunea factorilor traumatici este îndelungată, copilul va fi profund lezat în ce priveşte speranța şi încrederea acestuia în ceilalți şi în lume). Unii specialişti (Kernberg, 1975) au ajuns chiar la concluzia că mult-controversata tulburare borderline, cu a sa clivare permanentă între bine şi rău, este o expresie a tendinței de „autosalvare" de la pierderea completă a orientării, în condițiile unei traume intrafamiliale vechi.

Reconstrucția psihotraumatologică a tablourilor patologice urmează, în concluzie, câteva reguli stricte: stările decompensate se datorează unei manifestări a schemei traumatice formate în general în copilărie, în vreme ce trăsăturile de caracter durabile şi structurile durabile ale autoreglării trebuie înțelese prin logica schemei traumacompensatorii (Fischer şi Riedesser, 2001).

Terapia traumei presupune mai multe proceduri care, îndeobşte, se desfăşoară pe o perioadă mai lungă de timp, timp necesar copilului pentru elaborarea şi integrarea experienței traumatice. Toate aceste efecte scontate trebuie să țină cont, în principal, de etapa inițială de dezvoltare a copilului, precum şi de etapele normale

de dezvoltare prin care trece copilul, pe măsură ce se derulează intervenția terapeutică. Un rol terapeutic foarte important îl are aici „jocul traumatic", în care copilul retrăieşte experiența traumatică în cantități autodozate şi în care apar fanteziile de intervenție. În cadrul acestor fantezii de intervenție pot fi probate strategiile trauma-compensatorii, din cadrul schemelor traumacompensatorii, având în vedere cadrul sigur, protector, pe care-l oferă terapia. Schema terapiei de traumă trebuie să țină cont de următoarele trei dimensiuni:

- utilizarea unor proceduri care trebuie să rezulte din situația traumatică trăită,
- utilizarea unor proceduri care rezultă din stadiul de dezvoltare şi sarcinile de dezvoltare ale copilului traumatizat,
- utilizarea şi mobilizarea resurselor câmpului social, sau construcția unui mediu social susținător.

Toate aceste elemente trebuie să se regăsească în combinația optimă în planul terapeutic elaborat, astfel încât amintirea evenimentului traumatic, fixat în memoria subiectului, să poată fi reconstruită în mod pozitiv, modelând în manieră diferită istoria personală a acelei persoane.

5. Sinele şi personalitatea – câteva teorii asupra dezvoltării ontogenetice

Una dintre cele mai interesante abordări ale personalității este cea în termeni de Eu – sine. Numeroşi psihologi şi-au construit teoriile despre personalitate în jurul ideii de sine sau a cuplului Sine – Eu, considerat „miezul" sau esența acesteia. Asociate Sinelui sunt concepte ca „identitatea de sine", „imaginea de sine" şi „stima de sine", mai specifice, care apar în etape diferite de dezvoltare a personalității. Şi aici luăm în considerare un alt aspect relevant, cel al modificărilor care apar pe parcursul dezvoltării personalității, modificări pe care autori importanți le consideră ca apărând în stadii specifice de dezvoltare.

Fără a ne propune să comentăm toate teoriile despre personalitate care acordă o importanță specială noțiunilor menționate mai sus, vom trece pe scurt în revistă câteva din acestea, vom vedea ce înțeleg autorii cei mai importanți prin „Sine inadecvat" apoi ne vom referi la legătura dintre acest concept şi celelalte variabile importante ale acestei cercetări.

Între Sine şi Eu

Termeni de referință pentru definirea persoanei ca individualitate şi unitate distinctă – Sinele şi Eul – sunt relativ ambigui din cauza complexității semantice, a interpretărilor pe care le-au primit de la diverse curente, domenii ştiințifice şi şcoli de gândire. Cei doi termeni nu sunt sinonime perfecte; "Sinele" cuprinde accentul sporit pe focalizarea cognitivă a individului asupra lui însuşi; nu putem spune "imaginea de eu", ci "imaginea de sine". Sinele înglobează şi rezultatele autoobservațiilor şi autoanalizelor, el existând concomitent ca subiect şi obiect al reflecțiilor despre calitățile personale, relațiile cu ceilalți, locul şi rostul lui în lume. Sinele se dovedeşte a fi inițiator şi emanator de judecăți şi acțiuni către ceilalți şi către lumea din afară, în general, dar şi receptor a ceea ce vine din exterior (Iluț, 2001).

5.1. Delimitări conceptuale

Deşi au existat preocupări timpurii pentru cunoaşterea propriului Sine sau pentru imaginea celuilalt, ele nu au fost expresia unei

elaborări ştiinţifice bine definite. Abia la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea cunoştinţele despre Sine şi Eu se integrează în psihologia modernă prin aportul adus de diferite curente ştiinţifice. Datorită complexităţii termenului şi varietăţii curentelor care l-au abordat sunt necesare prezentarea altor câţiva termeni folosiţi în paralel:

♦ Imaginea de sine – Sinele în percepţia propriului Eu, imaginea pe care Eul o atribuie Sinelui sau Sinele autoperceput;

♦ Imaginea despre alţii – imaginea pe care Eul o atribuie altor persoane sau percepţia Sinelui despre alte persoane;

♦ Imaginea percepută - sinele în percepţia celorlalţi, Eul reflectat în imaginea celorlalţi;

♦ Imaginea ideală a Eului – percepţia Eului în devenirea propriei persoane, factor motivaţional ce stimulează Eul propriu spre autodepăşire şi autorealizare;

♦ Eu-concepţia – termen relativ nou utilizat în literatura psihologică, traducerea expresiei “self-conception”; R. Berns defineşte termenul ca ansamblul tuturor reprezentărilor despre sine ale individului, însoţite de aprecierea lor;

♦ Cunoaşterea de sine sau autocunoaşterea – este componenta cognitivă a Eului şi se constituie din totalitatea percepţiilor şi cunoştinţelor pe care oamenii le au despre caracteristicile lor psihosociale şi biologice;

♦ Stima de sine sau autoaprecierea – reflecta ansamblul evaluărilor pozitive şi negative ale persoanei despre ea însăşi; pentru menţinerea şi ridicarea ei intervin mecanismele de apărare a Eului;

♦ Conştiinţa de sine – concept cu o sferă mai largă de cuprindere, se referă la dobândirea cunoştinţei despre propria existenţă ca entitate distinctă de lume; denumită “prima naştere a personalităţii”, se formează prin raportări permanente la realitate, la ceilalţi; nefiind un dat, ci o construcţie ce nu posedă emergenţa necesară de a se realiza prin ea însăşi, se formează concomitent cu conştiinţa de lume şi prin delimitarea de aceasta;

♦ Concepţia despre sine – este sinonimă cu Eu-concepţia.

Williams James si-a fundamentat afirmaţiile despre Sine pe observaţiile de mare finețe şi profunzime făcute asupra percepţiilor şi introspecţiilor proprii orientate spre procesele de conştiinţă. Conform opiniilor lui W. James noi avem mai multe imagini ale Sinelui sau

despre propriul Sine, fiecare corespunzând relațiilor pe care le avem cu diferite persoane.

Importanța interacțiunilor sociale în formarea concepției individuale de sine este reluată şi de Charles Cooley şi G.H. Mead. Sociologul C. Cooley se referea, în 1902, la termenul "sine în oglindă" sau "sine reflectat în oglindă" subliniind faptul ca noi ne cunoaştem prin oglindirea noastră în ceilalți. "Noi ne vedem, ne înțelegem şi ne cunoaştem prin reacțiile pe care ceilalți le au față de noi şi ne folosim percepțiile pe care le avem despre aptitudinile şi trăsăturile lor ca etaloane de măsură a celor proprii. […] Oglindirea în ceilalți funcționează în baza unui proces de reciprocitate în cadrul căruia imaginea oglindită şi întoarsă spre noi devine, la rândul ei, o imagine plină de semnificații inedite în care se oglindeşte şi se percepe imaginea deja reflectată a celuilalt" (Cooley, p. 324). La aceasta se referă, în principal, şi celebra distincție a lui H. Mead (1934) între "I" şi "Me". Componenta "I" este sinele ca subiect creator, spontan, dinamic, energizator, componenta "Me" este cea care controlează şi dă direcție acțiunilor noastre, este Sinele conformist – cuprinzând în esența sa identificările cu roluri şi grupuri sociale. Pe aceeaşi linie se înscriu şi opiniile lui R. Baron şi D. Byrne, care numesc modul în care se conturează impresiile, aprecierile despre alții – percepție socială. Termenul se refera la doua situații conexe: individul abordează pe altul pornind de la sine după cum reprezentarea despre altul face parte din procesul percepției de sine.

În Sinele freudian se înglobează tendințele psihice inconştiente şi dinamica de legături pe care acestea le au cu Eul şi cu celelalte instanțe ce definesc structura personalității în teoria psihanalitică.

Sinele este un termen important şi în psihologia analitică a lui C.G. Jung. În concepția lui, procesele inconştiente se află în relație compensatorie cu conştiința; ceea ce este conştient şi inconştient nu se opun în mod necesar, ci se completează reciproc, formând un întreg – Sinele.

În concepția lui G.W. Allport conştiință de sine este o achiziție treptată şi stadială care se încheagă în cursul primilor cinci sau şase ani de viață, făcând paşi repezi odată cu apariția limbajului şi continuând să se maturizeze până la încheierea adolescenței.

În psihologia modernă C.S. Hall şi G. Lindzey definesc Sinele prin prisma atitudinilor personale şi a trăirilor despre sine însuşi (sinele ca obiect) şi prin prisma proceselor care au loc la nivelul

psihologiei de grup care guvernează comportamentul şi adaptarea (sinele ca proces). Pentru T. Sarbin Sinele este o structură cognitivă formată din ideile pe care individul le are despre aspecte variate ale existenței, cum ar fi: sinele somatic, simțurile organice şi musculare, sinele social.

C.R. Rogers considera că sinele este o entitate constantă în timp comparativ cu situațiile cu care se confruntă. Rogers descrie sinele ca pe un gestalt conceptual organizat şi compus din percepții asupra caracteristicilor Eu-lui şi percepții despre relațiile Eu-lui cu alții şi cu variate aspecte de viață, împreună cu valorile care însoțesc aceste percepții. Conceptul de Sine poate fi reprezentat ca o rețea formată din diferite roluri sociale, în care unele dintre trăsăturile de sine percepute pot fi legate de un rol (cel de soț, funcționar etc) iar altele pot fi legate de unele sau chiar de toate rolurile.

Sinele apare ca o componentă, dar una esențială a personalității – concepția individului despre propria personalitate. Nu întâmplător în discursurile din psihologia socială şi sociologie este cu mai mare frecvență angajat termenul de Sine decât cel de personalitate. Aceasta pentru că, pe de o parte, sinele, mai mult decât personalitatea în ansamblul ei, este direct construit social prin încorporarea aprecierilor, atitudinilor şi comportamentelor altora, iar pe de altă parte, pentru că, cel puțin pe termen scurt, actorul social va întreprinde acțiuni în funcție de felul cum îşi percepe propria lui personalitate şi cum îşi estimează posibilitățile.

Imaginea de sine semnifică în accepțiunea lui Nicolae Bogatu (2002, p.30) “felul în care mă văd eu comparativ cu ceilalți, ce gândesc despre mine, cum mă evaluez, ce loc îmi acord în relațiile cu ceilalți şi în raport cu ei”; exprimă reprezentările pe care o persoană şi le face despre sine, reprezintă trăirea unificatoare şi condensată despre sine a tuturor forțelor, stărilor şi dispozițiilor personalității. Imaginea de sine integrează “persoana mea reflectată, evaluată, impregnată şi trăită de propriul Eu”.

Sub unghi psihogenetic imaginea de sine rezultă din interiorizarea schemei unui semen al nostru, de pildă, copilul percepe propriile atribute mai întâi la altul şi după aceea le recunoaşte şi la el însuşi. Ch. Cooley şi G. Mead au subliniat faptul ca înțelegerea propriei identități de către copil este reflexul (ecoul) reacțiilor celorlalte persoane față de el; conştiința de sine este imaginea eului în oglinda socială. Ch. Baldwin sublinia construcția genetică

simultană a imaginii de sine cu imaginea de altul iar G. Mead avea în vedere reprezentarea despre celălalt ca prototip (“altul generalizat”). Imaginea de sine nu rămâne un simplu epifenomen; ea este însoțită de modificări pe toata scala sistemului bio-psiho-social întruchipat într-un individ. Omul participă cu întreaga ființă la evenimentele vieții cotidiene.

Cercetările nu au stabilit încă o distincție clară între conceptul de sine – în calitate de construcție identitară (Piolat et al., 1992) – şi imaginea de sine corespunzătoare aparenței exterioare (Moscovici, 1985). Unul din cele mai semnificative procese ale primilor ani de viață ai copilului este dezvoltarea unui simț al sinelui (“sense of self”). Gardner (1982) susține ca exista o serie de factori ce circumscriu acestui termen:

- conştiință propriului corp, a înfățişării (imaginea corpului);
- abilitatea de a te referi la tine însăți/însuți în mod adecvat prin limbaj şi capacitatea de a face diferența între descrieri aplicabile propriei persoane şi cele care nu sunt;
- conştiință autobiografiei, a experiențelor avute, a deprinderilor şi abilităților dobândite, a propriilor trebuințe şi dorințe.

Aceasta cunoaştere a propriei persoane implică abilitatea de a te vedea pe tine însuți/însăți aşa cum te văd ceilalți şi abilitatea de a dezvolta un simț al conştiinței de sine (self-awareness) ținând cont de atitudinile şi perspectivele celorlalți. În completarea acestor componente, simțul matur al sinelui include un sentiment al valorii de sine sau al aprecierii de sine. Aceasta reprezintă acea parte a conceptului de sine în care judecăm propria competență în comparație cu un anumit standard interiorizat sau impus.

Coopersmith (1968) a studiat un grup de copii de la vârsta de 10 ani până la vârsta adultă. Utilizând rezultatele unei baterii de teste şi autoevaluări, eşantionul a fost împărțit în trei grupe şi etichetat cu apreciere de sine “înaltă”, medie” şi “scăzută”. Rezultatele cercetării au evidențiat faptul că:

$\Rightarrow$ băieții cu apreciere de sine înaltă aveau o opinie pozitivă şi realistă despre ei înşişi şi despre propriile abilități. Erau încrezători, preocupați moderat de critici şi participativi. Erau activi şi expresivi în tot ceea ce făceau, având succes în situațiile academice şi sociale.

$\Rightarrow$ băieții cu apreciere de sine medie prezentau unele dintre aceste caracteristici, însă erau mai conformişti, mai puțin încrezători în meritul personal şi aveau mai multă nevoie de acceptare socială.

⇒ băieții cu apreciere de sine scăzută au fost descrişi de Coopersmith ca fiind un grup mic de copii trişti, izolați, împotriva participării la activități; se subevaluau frecvent şi erau suprasensibili la critici.

Kuhn (1960) a arătat că pe măsură ce copilul se dezvoltă, simțul Sinelui devine mai puțin orientat somatic şi din ce în ce mai influențat de factorii sociali. Grupuri de copii şi adolescenți au fost rugați sa răspundă la întrebarea: “Cine sunt eu?”. Numai 25% din răspunsurile date de copiii cu vârsta de 7 ani au avut legătură cu rolurile sociale, cum ar fi: “Sunt primul născut”, comparativ cu cele 50% de răspunsuri date de adolescenții de 24 de ani.

5.2. Conținutul şi funcțiile imaginii de sine

Imaginea de sine ca şi construcție psihosocială nu este o entitate omogenă, uniformă şi inflexibilă; dimpotrivă, ea cuprinde o serie de elemente diverse care interacționează între ele dând consistență de ansamblu a imaginii de sine; cele mai importante astfel de elemente sunt:

- imaginea despre propriul corp, calitățile fizice şi psihice de care suntem conştienți;
- identitatea socială (nume, vârstă, domiciliu, familie, profesie);
- modul de înțelegere a ceea ce facem, gândim, simțim prin raportare la propriile repere valorice şi atitudinale;
- reprezentările pe care le avem despre poziția şi rolul nostru în societate şi în împrejurări de viață relevante;
- sentimentele față de noi, față de ceilalți şi față de evenimentele semnificative de viață;
- identitatea personală care dă sentimentul continuității şi unității propriei existențe;
- un puternic sentiment al prezentului, focalizat pe "eu", "aici", "acum";
- un proiect de viață, idealuri, scopuri, interese de viitor;
- sistemul de relații interpersonale semnificative;
- spațiul fizic şi psihosocial personalizat care poartă amprenta opțiunilor, voinței, acțiunilor şi personalității noastre;

Imaginea de sine îndeplineşte în cadrul personalității diverse funcții, având direct sau indirect un rol important în dezvoltarea şi maturizarea personalității, în integrarea ei eficientă în cadrul sistemului relațiilor sociale. Cele mai importante astfel de funcții sunt:

a) Mediază percepția şi cunoaşterea interpersonală, datorită calității de referențial în procesul evaluării de sine şi a cunoaşterii şi evaluării celor din jur;

b) Asigură autoreglarea atitudinală şi comportamentală în funcție de sistemul de valori conştient asumate, de scopuri şi idealuri proprii;

c) Mediază raporturile interpersonale prin jocul complex dintre Eul subiectiv, autentic, cel reflectat şi cel ideal;

d) Condiționează direct stabilirea nivelului de aspirație în diferitele domenii de activitate şi alegerea mijloacelor optime de atingere a sa;

e) Constituie elementul central în procesul de structurare a "prezentului psihologic";

5.3. Determinanți ai formării imaginii de sine

Imaginea de sine apare ca un fenomen relațional, ca o sinteză continuă între percepția de sine şi percepția de altul (colectiv sau individual), procesul fiind mediat de modelele şi reperele axiologice interiorizate ontogenetic.

Poate cel mai important fenomen ce influențează formarea imaginii de sine este socializarea; ea fiind mai mult decât un factor influent, e o condiție "sine qua non" a imaginii de sine. Încă de la naştere omul nu poate trăi izolat de ceilalți; fiind integrat în sistemul relațiilor sociale, el învață modul de viață al societății şi îşi dezvolta capacități de a acționa ca membru mai mult sau mai puțin activ al unor grupuri, îşi asuma anumite roluri în funcție de statusul sau, maturizându-şi astfel personalitatea. La baza acestui proces stau de fapt toate celelalte analizate în continuare.

Un alt proces important ce intervine în formarea imaginii de sine este reflectarea socială. Conştientizarea trăsăturilor specifice Eului e condiționată de 2 factori importanți:

a) Mediul sociocultural de apartenență să propună o definiție şi un etalon pentru caracteristica respectivă şi

b) Grupul social să proiecteze asupra noastră o imagine despre ceea ce crede că suntem;

Cooley, unul din primii teoreticieni ai proceselor de interacțiune socială, a marcat în mod clar psihologia socială cu concepția sa despre "sine ca oglindă"; el a acordat o importanță majoră procesului

de reflectare socială, considerând că imaginea de sine este imaginea Eului în oglinda societății. Noțiunea de "sine ca oglindă" implică 3 elemente în conceptul de Sine social:

a) imaginea noastră în fata celorlalți ;

b) conştiința judecății pe care ei o realizează asupra noastră;

c) sentimentele pozitive şi negative ce rezultă de aici.

Imaginea noastră în fata celorlalți se dezvoltă în centrul a ceea ce numim grupuri primare, constituite din anturajul apropiat, familial sau amical, față de care individul este ataşat prin sentimentul apartenenței comunitare, raportându-se la el în termenii de noi; grupurile secundare sunt constituite pe baza unei similitudini de practică (muncă, religie, organizații sociale, domiciliu apropiat spațial etc.), individul neintegrându-se aici decât prin participarea la o acțiune comună. Se înțelege că aceste două tipuri de grupuri au o incidență diferită, rolul lor variază în funcție de natura legăturii sociale şi pune în lumină dinamica referinței la celălalt. S-a constatat că patru tipuri de actori din anturajul celor intervievați pot fi luate în considerare: persoane îndrăgite, familie, prieteni şi relații sociale (aparținând aceluiaşi mediu, din acelaşi cartier sau cu acelaşi gen de viață socială sau profesională). Aceste categorii de persoane sunt cele care rămân întipărite în memoria subiectului, fiind ulterior parte componentă a amintirilor personale, ca referențial de bază. Chiar şi cei care neagă influența anturajului asupra lor menționează persoane a căror părere are importanță; în mod global, anturajul afectiv este cel mai important (pentru că rămâne mai mult timp şi mai bine în mintea acelei persoane), apoi cel amical şi cel social; cei care au negat că țin cont de părerea vreunui tip de anturaj, acorda importanță părerii anturajului afectiv, creând preocuparea de a corespunde aşteptărilor în planul aparenței estetice: să placi pentru a fi iubit; aceia care au recunoscut dependența lor față de părerea celuilalt subliniază mai ales importanța părerii prietenilor şi a anturajului social, un anturaj mai larg, față de care sunt totodată nerăbdători şi dornici de a seduce: vrei să placi pentru a te alătura sau pentru a domina.

Independența în raport cu celălalt, martor sau reper, restrânge sensibilitatea la mediul apropiaților, ceea ce permite evaluarea propriei aparențe estetice; dependența scăzută este orientată spre mediul social de viață şi spre munca în scopul confirmării cognitive a stării generale, în timp ce prin dependența puternică sunt supra-

estimate nevoile psihologice. S-a constatat ca nivelurile de dependență sunt influențate şi de o serie de variabile precum vârsta, sexul, statutul social etc.:

- bărbații sunt mai independenți decât femeile, care aşteaptă de la anturajul lor apropiat un mijloc de a se evalua şi o măsură a atracției lor;

- răspunsurile tinerilor, mai curând independenți şi bazându-se pe referințe amicale şi sentimentale, în căutare de asigurări îndeosebi pe plan estetic), exprimă totuşi o minimă preocupare de integrare socială, în comparație cu cei de vârstă matură care, realizați social şi profesional îi preferă pe cei apropiați şi anturajul social decât pe prieteni pentru a se evalua;

- cei cu un nivel şcolar scăzut se raportează mai puțin la ceilalți în comparație cu cei cu nivel superior al performanței;

- apartenența etnico-religioasă, evidențiază diferențe: ateii se caracterizează printr-o dependență medie; evreii şi catolicii se diferențiază net: primii dovedesc independență, ceilalți o puternică dependență în planul evaluării estetice şi al asigurării psihologice pe care le furnizează mediul afectiv şi comparația socială.

Un alt proces ce intervine în formarea imaginii de sine este cel de comparare socială. Oamenii simt nevoia unor confirmări şi întăriri ale imaginii de sine. Mediul social acționează ca o oglindă pentru fiecare dintre noi, întrucât ne formăm imaginea despre propriul Eu prin compararea cu ceilalți: nu există autopercepție şi auto-cunoaştere înainte de acțiunea şi relația cu altul, cu ceilalți. V. Pavelcu susține că "e nevoie de o verigă intermediară între mine ca subiect şi mine ca obiect, aceasta verigă fiind 'altul'; 'altul' reprezintă o sursă crucială de informații despre 'mine': Eul propriu se construieşte confruntând imaginile celorlalți despre mine, comparând aceasta multitudine de Euri manifestate prin roluri jucate pe scena socială". Compararea socială e un proces esențial pentru formarea şi modelarea personalității pe de o parte, şi pentru a stabili ce e bine, drept, just în realitatea socială, pe de alta parte. Procesul de comparare socială se realizează pe tot parcursul vieții, dar e cel mai accentuat în adolescență.

Cel care a studiat riguros acest fenomen psihosocial a fost L. Festinger, care a şi elaborat o teorie asupra fenomenului de comparare socială. Teoria susține că în om există nevoia de autoevaluare şi că atunci când nu ne putem baza pe criterii obiective,

materiale sau non-sociale, recurgem la comparația cu celălalt; teoria mai susține că nu se poate face comparația decât cu persoane care ne seamănă, cineva prea diferit neputând servi ca punct de referință în vederea unei estimări stabile. De aceea oamenii sunt atraşi pentru a se compara cu cei apropiați; fenomenul are deci consecințe asupra relațiilor sociale şi asupra dinamicii grupurilor: oamenii ar avea tendința de a ține cont de părerea celor cu care se compară sau sunt tentați să le schimbe opiniile pentru a se apropia de aceştia; iau astfel naştere presiuni către uniformitate care, dacă nu sunt urmate de un efect, pot face loc ostilității şi conflictului.

Este interesant de constatat care sunt grupurile de referință privilegiate, având în vedere că ele pot fi întrebuințate în 2 moduri:

- pentru comparație, atunci când caracteristicile prezentate de membrii grupului servesc ca punct de reper pentru evaluările pe care individul le face despre sine şi despre ceilalți;

- ca sursa normativă, când membrii grupului stau la originea criteriilor de judecare a individului de către ceilalți sau de către sine.

Motivele invocate de cei care se folosesc de părerea celuilalt şi de aparența lor ca baza de evaluare personală sunt similare, dar primesc o pondere diferită în cazul anonimatului sau al interacțiunii. S-a constatat că la cei care culeg informații din modul în care îi privesc ceilalți domină preocupările estetice:

-un prim criteriu e dorința de a-si observa anomaliile şi defectele ("aceasta îmi indică unele deformații corporale ce se cer a fi corectate");

- un al doilea e puterea de atracție sau de acceptare a corpului ("dacă îmi apreciază sau nu corpul");

- un al treilea criteriu ar fi evaluarea formei fizice, a stării de sănătate, sau a efectelor vârstei. Alături de criteriile estetice sunt foarte importante cele de ordin psihologic, acestea fiind însă mult mai împărțite: "pentru a mă corecta", "pentru că depinzi întotdeauna de ceilalți", " pentru a-mi cunoaşte locul, categoria socială", etc.

Aceste funcții diverse conferite părerii celuilalt şi comparației cu el plasează subiectul în doua universuri:

a) primul se refera la evaluarea globală sau estetică şi implică ceva din identitate; este un univers de competiție socială ce activează comparația socială. Miza este de a te plasa prin specificitate sau valoare ținând cont de actorii situați pe aceeaşi scenă socială;

b) o alta parte dintre subiecți se compară cu celălalt într-o perspectivă de estimare relativă, într-un joc social de unde nu este exclusă o anumită rivalitate; aici sunt angajate procese centrate mai ales asupra persoanei înseşi, din punct de vedere cognitiv sau afectiv; pe lângă satisfacerea nevoii psihologice de asigurare a Sinelui, celalalt serveşte drept sprijin în obținerea răspunsului la unele frământări legate de întrebările intime.

Percepția de sine e, de asemenea, un proces psihologic de maximă importanță; el reprezintă dinamica propriilor succese şi eşecuri şi rezultă dintr-o decantare continuă a feedbackului de la ceilalți, corelat şi filtrat de propria concepție despre sine.

Un fenomen foarte important în construirea imaginii de sine îl constituie memoria experienței anterioare a individului. Formarea imaginii de sine este un proces continuu de integrare şi interpretare a informațiilor endogene şi exogene privind propria persoană şi relațiile sale cu mediul; memoria deci, cuprinzând date despre istoria individuală poate influența profilul şi dinamica imaginii de sine. În acest sens, un experiment realizat pe 3 grupe distincte de subiecți studenți a condus la concluzia că reactualizarea unor trăiri complexe de natură pozitivă influențează semnificativ încrederea în sine a subiecților. Acestora li s-a dat un test de autoapreciere, identic pentru cele 3 grupe, apoi li s-au administrat sarcini mnezice diferite astfel: primului grup i se cerea sa-si amintească sentimente, acțiuni, gânduri pozitive pe care le-a trăit, celui de-al doilea grup, i s-a cerut amintirea unor acțiuni pozitive pe care le-a realizat, nu doar trăit, în fine celui de-al treilea grup i s-a administrat o sarcina neutra de asociere. Reiese de aici că trăirea pozitivă a propriului trecut este un factor important în percepția de sine la momentul prezent. Mai mult, un domeniu practic al psihologiei clinice (medicina narativă) reuşeşte să demonstreze că operarea asupra amintirilor autobiografice generează efecte benefice asupra sistemului imunitar, îmbunătățind parametrii de protecție ai organismului în lupta sa cu boala.

5.4. Tipologii orientative ale imaginii de sine

Modul în care o persoana se percepe pe sine, comparativ cu ceilalți, depinde atât de particularitățile individuale, de experiența proprie, de sistemul propriu de valori, grile şi coduri autoestimative, de integrarea şi relațiile sociale stabilite de subiect, dar şi de

atributele psihocomportamentale ale Sinelui, care au o poziție centrală printre celelalte însuşiri de personalitate, de particularitățile situaționale, de caracteristicile de grup etc. Cea mai importantă tendință estimativă o reprezintă existența unei relații inverse între aprecierea personala a Sinelui şi cea interpersonală, în cazul pozițiilor extreme ale acestora, deplasarea fiind de la pozițiile extreme către cele de mijloc. La baza acestui comportament estimativ se află o mare diversitate de tematici şi atribute motivaționale de natură individuală şi relațională, fiecare persoană dispunând de un sistem propriu de valori atitudinale, simboluri şi motivații apreciative care se structurează în adevărate condiții-criteriu determinante ale conduitei umane:

1. Nivel autoestimativ mediu al imaginii de sine, situat între polii extremi şi fiind apropiat de reuşita medie a grupului, percepția despre sine a subiectului fiind relativ similară cu percepția estimativă a celorlalți, atribuită lui;

2. Nivel autoestimativ scăzut, când diferența de scor dintre cele două imagini este defavorabilă persoanei, ea având o atitudine de subestimare a posibilităților şi performanțelor proprii, acestea din urmă fiind percepute sub nivelul atribuit lor de către ceilalți;

3. Nivel autoestimativ înalt când imaginea de sine se află într-o poziție de superioritate față de cea primită social, atitudinile subiectului sunt de supraestimare a calităților proprii, acestea fiind situate deasupra nivelului mediu atribuit lor de către ceilalți.

Clasificarea nu exclude posibilitatea ca imaginile să fie şi obiective sau concordante social, nivelul autoestimativ să fie acelaşi cu cel exprimat de ceilalți; de aici rezultă o altă subclasificare, existând persoane cu imagine de sine obiectivă scăzută, medie şi ridicată.

A. Calitățile personale ale subiecților care ocupă poziții concordante social:

- Nivel autoestimativ mediu al imaginii de sine: la persoanele din aceasta categorie, sensul valorii personale, al competentei sinelui sunt compatibile personal şi social; sunt personalități mature, armonios structurate, dispunând de consistență şi echilibru la majoritatea componentelor acesteia; privesc cu o oarecare detaşare lucrurile, se simt eliberați de tensiuni şi insatisfacții majore.

Din profilul psihologic rezultă că au o orientare către latura umanistă a vieții, dau dovada de suplețe comportamentală, toleranță

interpersonală, moderație atitudinală; sunt apreciați ca fiind competenți profesional, au un dezvoltat simț social; preferințele interpersonale se orientează preponderent către aceste persoane; disponibilitățile operațional-mentale sunt bine integrate în ansamblul personalității şi sunt susținute de o orientare atitudinal valorică şi morala pozitivă şi de o largă deschidere spre cunoaştere.

- Subiecți cu imagine de sine superioară mediei: ocupă de regulă primele poziții la dimensiunile majore ale personalității; în plan social, din rațiuni de permisivitate şi fuziune față de ceilalți şi-au atribuit note apreciative inferioare celor primite interpersonal, dar situate întotdeauna deasupra mediei grupului; termenii cei mai potriviți care le defineşte personalitatea sunt competența, eficiența, modestia, îngăduința şi maturitatea de sine; ei rămân liderii grupului, fiind conştienți de valoarea lor şi de locul pe care-l ocupă în ierarhia socială.
- Subiecți cu imagine de sine inferioară mediei: comparativ cu celelalte imagini de sine, numărul subiecților care se regăsesc în aceasta situație este destul de mic; au un profil de personalitate asemănător celor care se subapreciază, doar că aceşti subiecți sunt mai realişti; se simt slabi, neajutorați, lipsiți de resurse, având mereu atitudinea de aşteptare a "clemenței" din partea celorlalți;

B. Subiecți cu nivel autoestimativ scăzut, care se subapreciază:

Aceste persoane au tendința de a-şi atribui poziții inferioare interpersonal la marea majoritate a atributelor psihocomportamentale din chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine. Imaginea pe care subiecții o au despre sine nu este compatibilă cu realitatea obiectivă socială şi cu nivelul valoric al propriilor caracteristici de personalitate, dar ea reflectă fidel realitatea subiectivă a persoanelor respective. Deşi poate părea paradoxal, problema care se pune în legătură cu aceşti subiecți nu e de natură cognitiv-intelectuală, ci ea trebuie căutată la nivelul trăsăturilor de personalitate şi al istoriei trăite de aceştia (istoria personală), al modului în care ei se oglindesc şi se percep în câmpul relațiilor interpersonale. Caracteristica cea mai evidentă care-i particularizează este deficitul social, greutatea în inițierea şi menținerea relațiilor interpersonale, dificultățile resimțite în adaptarea suplă şi netensionată la medii şi relații sociale variate. Investigațiile anamnestice ale acestor persoane au scos în evidenta anomalii şi fixații ale imaginii de sine pe anumite evenimente puternic

încărcate afectiv din trecut, generatoare de sentimente de inferioritate, trăiri de insecuritate şi deficit de reuşită socială.

O foarte mare importanță la aceşti subiecți o are feedback-ul din partea societății; de foarte multe ori imaginea negativă pe care ei o au despre sine dar şi unele gesturi sau manifestări comporta-mentale atipice sunt de fapt o reacție de apărare, un model apreciativ despre sine, indus de către alții, ca fixație personală proprie a efectelor aprecierilor simțite la ceilalți despre sine, imagine rezultată din frustrări şi suferințe îndelungate, coagulate în urma unor presiuni externe, a unor atitudini de indiferență, dezinteres, marginalizare socială.

C. Subiecti cu nivel autoestimativ înalt, de supraapreciere:

Persoanele din aceasta categorie îşi atribuie note estimative superioare mediei grupului, mai mari decât cele acordate şi primite interpersonal. Este foarte pregnant refuzul acestei categorii de subiecți de a fi în acord cu aprecierea venită din partea celorlalți, ei respectând cu tărie coduri estimative, motivații şi tendințe interne proprii. Contrar celorlalte tipologii, la aceşti subiecți se constată o relativă scădere a performanțelor intelectuale; în general subiecții acordă o atenție minoră problemelor teoretice, mentale şi de dezvoltare cognitivă.

Conduita lor socială este deschisă spre comunicare, confruntare şi exprimare liberă a opiniilor, fără însă să facă dovada unor calități deosebite pentru relații şi conduite emoționale; subiecții prezintă în general abilitate verbală, fluență crescută, debit bogat, însoțit de evidente note agresive şi extrapunitive; ei pretind ascultare fără să o acorde celorlalți, îşi asuma responsabilități de conducere, manifestă dezinvoltură psihosocială, angajându-se fără reținere în relații interpersonale. O caracteristică importantă este activismul neuropsihic şi comportamental şi resursele bioenergetice crescute. De regula aceste persoane ocupa poziții sociale superioare, subordonându-i pe cei care ar trebui sa ocupe aceste poziții. Au un Sine puternic ce deține un loc central şi joacă un rol de avangardă a personalității, fiind capabile să-i valorifice superior resursele, să-i încurajeze inițiativele, subiecții fiind astfel convinşi de menirea pe care o au de a fi şefi.

Iată, deci, cât de importantă pare să fie, pentru dezvoltarea personalității individului, nivelul la care se formează şi se manifestă

Sinele şi imaginea sa. În cele ce urmează, vom prezenta pe scurt, câteva din cele mai importante teorii asupra Sinelui şi personalității, care au marcat cunoaşterea din acest domeniu, astăzi.

Sinele integrativ („The working self")

Concept folosit de Conway (1996) şi Conway şi Pleydell – Pearce (2000), reprezintă o modalitate de reflectare a Sinelui (trecut, prezent) şi a proiecției sale în viitor. Sinele se referă la totalitatea informațiilor relevante despre propria persoană, aşa cum se cunoaşte pe sine în prezent, precum şi proiecțiile sale în viitor. Sinele conține, printre altele, schemele Sinelui (acestea sunt specifice pentru diferitele domenii ale Sinelui), ce reprezintă experiențele relevante pentru persoană, precum şi interpretările subiective ale acestor experiențe, sunt deci scheme cognitiv-afective reprezentând experiența de viață a cuiva. Schemele Sinelui variază funcție de focusarea temporală pe trecut, prezent sau viitor, precum şi din punctul de vedere al discrepanțelor sau congruențelor unele față de celelalte. Ele implică, de asemenea, posibilitatea realizării unor generalizări legate de propria persoană, funcție de experiențele de viață acumulate, în sensul că reflectă ceea ce gândim, simțim şi realizăm (noi înşine). Schemele Sinelui ne ajută să filtrăm informația relevantă, să fixăm, păstrăm şi să reactualizăm în termeni optimi ceea ce ne interesează pentru că sunt uşor de accesat în memorie (datorită unei mai mari familiarități şi complexități a cunoaşterii de sine, față de celelalte tipuri de informații). Sunt, pe de altă parte, dificil de schimbat.

O parte importantă a Sinelui este, deci, Sinele despre trecut (past self). Reconstrucția trecutului se face astfel încât trecutul să capete sens şi justificare pentru momentul prezent. Referința la trecut poate fi prilej de mândrie sau de stânjeneală pentru cineva şi are puterea să influențeze comportamentele din prezent şi din viitor (Greenwald, 1980). Poate fi, chiar, reconstruită astfel încât să constituie un avantaj pentru momentul prezent.

Vorbim, de asemenea, despre Sinele posibil (proiecția în viitor) (Markus & Nurius, 1986), ca fiind componente orientate spre viitor ale sistemului Sinelui. Regăsim aici idei despre ce poate deveni subiectul, ce i-ar plăcea sau i-ar fi frică să devină în viitor. Presupune centrarea pe atingerea scopurilor propuse, pentru că ele (scopurile)

permit persoanei să folosească informațiile relevante şi cunoştințele de sine pentru a dezvolta acțiuni relevante în această direcție. Fundamentală în cazul acesteia, pentru schimbarea comportamentală, este existența unei discrepanțe între situația actuală şi cea dorită.

Cu cât este mai complexă structura (reprezentarea) Sinelui, cu atât variațiile afective ale persoanei ca răspuns la problemele vieții vor fi mai mici. Deci, complexitatea funcționează ca „structură tampon" împotriva evenimentelor de viață stresante sau traumatice (Linville, 1987).

5.5. Câteva teorii asupra dezvoltării sinelui şi personalității

În cele ce urmează vom prezenta pe scurt cele mai importante accepțiuni ale termenului de Sine în teorii ca cele ale lui Gordon Allport, Sigmund Freud sau George Kelly. Cu toate că fiecare din cei trei autori asumă o origine şi o dezvoltare diferită a sinelui şi personalității (fie în raport cu celelalte elemente ale personalității, fie în raport cu realitatea exterioară), fără excepție ei consideră că acesta se formează în anumite condiții şi că în dezvoltarea sa sunt implicați mai mulți factori care îi „jalonează" parcursul. Motivul menționării lor de mai jos este acela că, prin importanța lor, Sinele şi personalitatea influențează evoluția multor funcții şi structuri psihice, mai ales a acelora ce reflectă imaginea de sine din punct de vedere cognitiv, afectiv etc.

5.5.1. Teoria lui Gordon Allport

Probabil că unul din conceptele centrale ale teoriei lui Allport este cel de „simț al sinelui". Pentru a se delimita terminologic de alți autori, acesta îl numeşte „proprium". Proprium ar însemna „eu, aşa cum mă simt şi mă ştiu", „sinele, ca obiect de cunoaştere şi simțire" (Allport, 1961, p. 127). O analiză atentă a termenilor – simțul sinelui, proprium şi sinele – arată că între aceştia nu există diferențe de nuanță, de aceea ei se pot interschimba, fără riscul unor confuzii.

Allport a văzut conceptul de sine ca formându-se pe parcursul anilor copilăriei. În opinia sa, pot fi identificate şapte asemenea stadii de evoluție. Primul stadiu, cel al copilăriei timpurii (prima jumătate a primului an de viață), poate fi caracterizat prin aceea că nu implică

existența simțului sinelui. Copiii sunt conştienți, dar nu conştienți de sine. Dacă la începutul stadiului copilul nu este conştient de distincția dintre corpul său şi mediu, spre sfârşitul stadiului el poate realiza că anumite lucruri sunt diferite de corpul său şi că acestea se găsesc în lumea înconjurătoare. În cea de-a doua jumătate a primului an de viață se derulează cel de-al doilea stadiu, cel al simțului corporal. Acesta poate fi caracterizat prin conştiința senzațiilor care provin de la muşchi, articulații, ochi, urechi etc, alături de senzații ca cea de foame, durere. Sinele corporal devine astfel baza pentru conceptul de sine, însoțindu-l pe tot parcursul vieții. Identitatea de sine se formează pe parcursul celui de-al doilea an de viață şi constituie al treilea stadiu de dezvoltare. El reprezintă o variantă „îmbunătățită" a simțului sinelui față de etapa anterioară şi implică deja intrarea în funcțiune a memoriei („astăzi îmi aduc aminte la ce m-am gândit ieri iar mâine îmi voi aduce aminte la ce m-am gândit sau ce am simțit ieri şi alaltăieri"). Intrarea în funcțiune a memoriei reprezintă mecanismul fundamental care asigură continuitatea sinelui peste timp, mai ales dacă este să luăm în considerare faptul că toți ne schimbăm destul de mult o dată cu trecerea anilor. În cel de-al patrulea stadiu, cel a stimei de sine (pe parcursul celui de-al treilea an de viață), se continuă construcția sinelui, dat fiind că până acum avem doar fundamentul şi cadrul general de dezvoltare a acestuia. Allport considera stima de sine ca fiind mândria pe care o are cineva față de propriile merite şi realizări. În ceea ce priveşte manifestarea copilului care tocmai îşi dezvoltă acest sentiment, acesta insistă să facă mai totul de unul singur, în acelaşi timp refuzându-i pe ceilalți (acest aspect este denumit în literatură „negativism"). Extensia sinelui, care are loc între al patrulea şi al şaselea an de viață, este al cincilea stadiu de dezvoltare a sinelui şi presupune luarea în considerare a celorlalți. Dacă la începutul acestui stadiu copilul are o doză ridicată de egocentrism, spre finalul lui sinele său se „extinde", luând în posesiune şi elemente ca „mama", „tata", „sora", „câinele" etc. În acest moment, ideea de familie capătă o semnificație mai complexă pentru copil, fiind suportul său atunci când apar succesele sau, mai ales, eşecurile. O dată cu extensia sinelui începe să se formeze şi imaginea de sine. Aceasta este formată din speranțe, dorințe şi aspirații, toate izvorâte din percepțiile şi aşteptările pe care ceilalți le au de la copil. Pe parcursul celui de-al şaselea stadiu, care se desfăşoară între 6 şi 12 ani, al analizei raționale („rational coper"),

continuă să se dezvolte imaginea de sine. Sinele, văzut ca „analist rațional” nu este capabil doar să rezolve probleme, ci şi să raționeze „în minte”, pentru a furniza o soluție logică. Allport compară acest nivel de dezvoltare a sinelui cu Eul lui Freud. La fel ca şi în cazul lui Freud, sinele rațional încearcă să satisfacă în mod eficient solicitările corpului (id), mediul exterior şi societate (Supraeu). În fine, adolescența reprezintă al şaptelea stadiu al dezvoltării sinelui, caracterizat prin continuarea evoluției imaginii de sine şi experimentarea unei căutări revigorate a identității de sine. Rezultatul acestei căutări este alegerea unei cariere profesionale şi stabilirea scopurilor de viață. Aici intervine o altă componentă a sinelui – efortul continuu („propriate striving”) – ce constă în planificarea viitorului, stabilirea de scopuri pe termen lung, asupra cărora adolescentul depune eforturi pentru a le atinge. O condiție a reuşitei în atingerea scopurilor propuse este depăşirea etapei anterioare (în care adolescentul se identifica cu un star de cinema, un mare fotbalist sau cu vreun erou din trecut) şi stabilirea unor ținte realiste, clare, precum şi stabilirea unui plan adecvat de atingere a lor.

5.5.2. Teoria psihanalitică (Sigmund Freud)

Freud susține, în cea de-a doua sa teorie, că personalitatea este constituită din trei structuri importante: id (sinele), ego (eul) şi superego (supraeul). Fiecare parte a personalității are propria sa funcție, iar în cazul personalității sănătoase, mature, cele trei părți produc un comportament echilibrat, bine integrat.

Din perspectiva psihanalitică, sinele este determinat biologic şi este partea primitiva a personalității. El reprezintă toate pulsiunile instinctuale: sexuale, agresive şi cele care interesează satisfacerea nevoilor corporale. El operează după principiul plăcerii, caută să obțină plăcerea şi să evite durerea. Sinele este irațional, impulsiv şi nu este afectat de restricțiile sociale. La copiii nou-născuți, toate procesele mentale sunt procese ale Sinelui.

Pe măsură ce copilul se dezvoltă şi încearcă sa se adapteze cerințelor lumii exterioare, eul iese la suprafață. El operează după principiul realității – gratificarea nevoilor este amânată pana la momentul şi locul oportun. Eul este adesea numit şi “executorul” sau “organizatorul” personalității, el încearcă sa greveze echilibrul dintre realitățile lumii exterioare şi pulsiunile iraționale ale sinelui.

Între 4 şi 6 ani apare cea de-a treia parte a personalității, supraeul. Echivalentul aproximativ al conştiinței de sine, supraeul reprezintă cadrul intern al individului a ceea ce este “drept” şi “nedrept” aşa cum sunt ele reprezentate de sancțiunile şi inhibițiile existente într-o anumită cultură.

Freud considera ca cele trei părți (instanțe) ale personalității se află în permanent conflict – sinele, care încearcă să obțină gratificarea impulsurilor -, şi supraeul, fixând standarde morale, adesea nerașionale. Eul este obligat sa mențină un echilibru adecvat între aceste două forțe aflate în opoziție şi cerințele externe ale realității sociale.

Ulterior, Freud defineşte şi un Eu ideal care spre deosebire de Eu (omul aşa cum este) reprezintă omul aşa cum ar trebui sa fie, modelat de o cenzură morală puternică.

5.5.3. Teoria constructelor personale (George Kelly)

Kelly considera personalitatea un „sistem personal de constructe”, care se constituie prin modul individual de înțelegere şi interpretare a lumii. Comportamentul uman nu este controlat de instincte, nevoi sau ambianță, ci de aceste constructe conştientizate grație utilizării funcțiilor mentale sau cognitive. După Kelly, toți oamenii pot fi considerați “oameni de ştiință”, în sensul că ei au teorii despre universul lor şi, pe baza acestor concepții, ei construiesc anumite ipoteze (aşteptări) care se realizează sau nu iar, în virtutea rezultatelor obținute în “experimentele” lor, îşi modifica punctele de vedere anterioare. Astfel, omul-model al teoriei constructelor personale este “omul-savant”.

Daca în teoriile psihanalitice omul este în esență un câmp de luptă, o celulă întunecată în care sunt închise la un loc, luptându-se pe viață şi pe moarte, o mătuşă fecioară şi o maimuță obsedată sexual, întreaga dispută fiind arbitrată de către un funcționar de bancă destul de nervos, iar teoria învățării şi psihologia stimul-răspuns par să sugereze în general că omul este în esență o minge de ping-pong cu memorie, pentru Kelly, omul este un “savant”; ocupația lui sunt previziunile. El se străduieşte mereu să ghicească ce se va întâmpla în momentul următor, prin construirea şi reconstruirea universului său.

Postulatul fundamental al teoriei lui Kelly este acela că “procesele unei persoane sunt canalizate din punct de vedere psihologic de felul în care ea anticipează evenimentele”. Omul încearcă să anticipeze viitorul construind un cadru conceptual, o serie de lentile măritoare legate între ele, prin care poate să-şi privească propriul univers. Aceste lentile sunt denumite constructe. Un construct este un concept bipolar, un mod de a categorisi similaritățile şi diferențele pe care le percepem în mediul nostru înconjurător. Constructele sunt organizate într-o rețea complexă ierarhică şi fiecare persoană are un sistem personal de constructe.

Persoanele se deosebesc unele de altele prin felul de a interpreta evenimentele. Exista diferite moduri de interpretare a unuia şi aceluiaşi eveniment. Oamenii se deosebesc între ei pe baza diferențelor lumilor subiective în care trăiesc. Datorita faptului ca constructele sunt în esență previziuni, sistemele noastre de constructe sunt într-o continuă stare de schimbare. Pe măsură ce dobândim dovezi, tindem să modificăm constructul individual sau părții ale sistemului nostru de constructe.

6. Un model prezumtiv al memoriei autobiografice

În cele ce urmează, propunem un model al amintirii autobiografice (fig. 10), al doilea apărut într-un răstimp scurt în România (primul a fost publicat de Constantin, 2004), aşa cum considerăm noi că apare în relație cu diverşi factori de natură socială şi personală, care acționează concomitent asupra individului. Modelul prezintă asemănări cu modelul propus de Conway şi Pleydell-Pearce (2000) şi prezentat de noi în paginile anterioare. Acestea se referă la luarea în considerare a Sinelui şi a imaginii de sine, deci a personalității, ca factor important în ecuația determinativă a construcției AA.

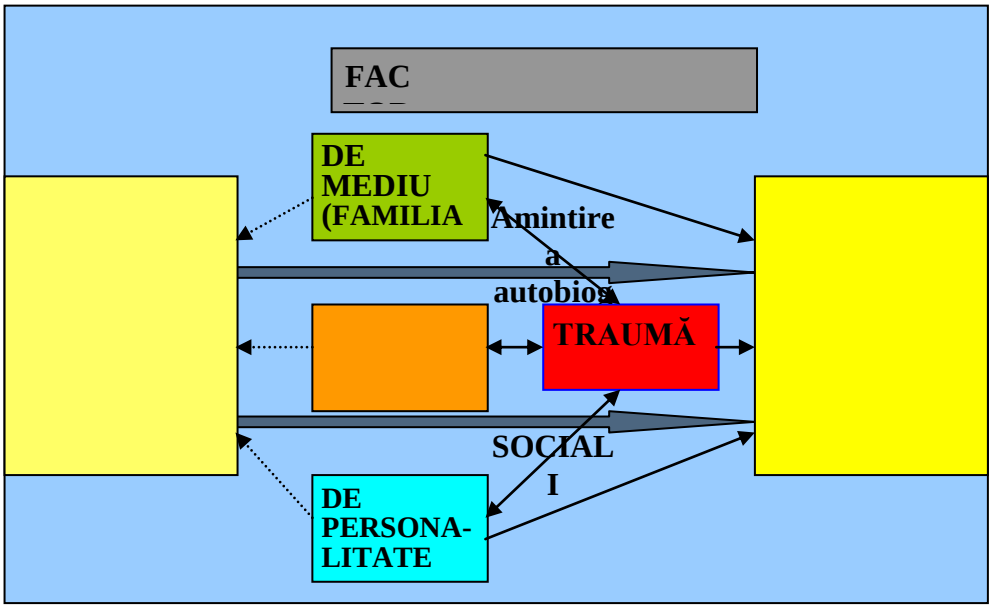


Figura 10. Un model prezumtiv al memoriei autobiografice - propunere preliminară că AA nu este reprezentată de versuri cu rimă, ci de narațiune. în acest caz, constrângerile acționează în vederea menținerii structurii şi a coerenței interne a narațiunii, însă conținutul AA poate varia, grație prezenței unor factori externi memoriei (cei menționați în paragraful anterior).

În acest sens, sinele şi elementele sale componente constituie, considerăm noi, un determinant important al conținutului AA. Deosebirile între acest model şi cel al lui Conway țin de luarea în

considerare a sinelui, ca variabilă, pe de o parte, şi a mediului prezent din viața subiectului (ne referim la mediul social proxim – familia – şi la cel mai îndepărtat), despre care considerăm că au un rol important pentru construcția, re-construcția şi exprimarea AA.

Poate fi pus, de asemenea, față în față, cu modelul lui Rubin (1982), în sensul că ia în considerare prezența unor constrângeri lingvistice în evocarea AA, constrângeri care acționează în direcția conservării structurii şi conținutului AA. Numărul şi tăria acestor constrângeri sunt însă mult mai mici, față de cele din modelul lui Rubin, dat fiind faptul că AA nu este reprezentată de versuri cu rimă, ci de narațiune. În acest caz, constrângerile acționează în vederea menținerii structurii şi a coerenței interne a narațiunii, însă conținutul AA poate varia, grație prezenței unor factori externi memoriei (cei menționați în paragraful anterior).

Asumpțiile modelului nostru sunt:

1. Amintirile autobiografice (AA) pot fi descrise în termenii organizării interne a conținutului (structură lingvistică, scenariul desfăşurării evenimentelor memorate etc) şi ai conținutului lor cognitiv şi emoțional.
2. Asupra AA acționează mai multe tipuri de factori (de mediu proxim, sociali şi personali), a căror importanță în modificarea amintirilor autobiografice variază funcție de intensitatea şi durata „intervenției" fiecăreia din ele în viața persoanei respective.
3. Modificabilitatea amintirilor autobiografice, ca urmare a acțiunii factorilor de mai sus, este mai mare în ceea ce priveşte conținutul lor cognitiv şi emoțional, şi mult mai mică din punctul de vedere al organizării interne a conținutului.
4. Acțiunea factorilor enunțați mai sus diferă funcție de vârstă; astfel, factorii sociali vor afecta mai pregnant AA în perioada copilăriei, cei de mediu în perioada adolescenței şi ai vârstei tinere, iar cei personali la vârsta adultă şi mai târziu.
5. Cumulul acțiunii factorilor (fie în sens pozitiv, fie în cel negativ) asupra persoanei poate genera o modificare mai amplă a AA.
6. Acțiunea diferită ca semn a factorilor (factori cu acțiune pozitivă, cumulați cu factori cu acțiune negativă) potențează influența

exercitată asupra AA (efectul principal va fi determinat de rolul jucat de factorul dominant în acea perioadă de viață, precum şi de intensitățile celorlalți factori implicați)

Descrierea AA

În acest model AA este văzută ca o povestire despre viața personală, realizată sub forma unei narațiuni sau discurs, în formă scrisă. Ca orice narațiune, ea poate fi analizată atât din punct de vedere structural, cât şi funcțional.

Aspectul structural este evaluat prin prisma informației lingvistice. Avem în vedere substantivele, adjectivele, verbele şi adverbele, ca părți principale de vorbire, şi nu sintactica (rolul lor în propoziție). După cum ştim (de Raad, 1986) utilizarea diferențiată a părților de vorbire are semnificație psihologică (substantivele au eminamente un rol descriptiv, rol întărit de prezența adjectivelor; verbele sunt indicatori de acțiune şi indică dinamica obiectelor sau personajelor evocate în AA; adverbele au de asemenea un rol de nuanțare, de indicare a modului în care se desfăşoară acțiunile). Ne interesează şi numărul de cuvinte pe care subiecții îl utilizează pentru redarea AA. În schimb, topica şi lungimea frazelor, de exemplu, diferă de la o limbă la alta, de aceea modelul nu ia în considerare şi aceste aspecte.

Aspectele funcționale se referă la valoarea cognitivă şi cea emoțională pentru AA. Valoarea cognitivă trebuie înțeleasă ca încărcătura în informație pe care estimăm că o are o narațiune (numărul de personaje sau de obiecte evocate în AA, prezența detaliilor despre acestea, dinamica personajelor sau a obiectelor asociată unui scenariu de desfăşurare, caracterul recurent sau ocazional al acțiunilor desfăşurate în amintire, caracterul „pictural” al AA). Valoarea emoțională se referă la încărcătura afectivă a AA (personaje cu semnificație emoțională pozitivă sau negativă – semnificație evidentă la nivelul textului prin valoarea emoțională a substantivului folosit sau prin tipurile de adjective cu care se asociază -, derularea sau deznodământul evocat al scenariului). Atât valoarea cognitivă cât şi cea emoțională sunt evaluate de evaluatori independenți, pe scale tip Lickert.

mai multe criterii, în evaluarea utilizată pentru testarea modelului de față luăm în considerare trei tipuri de mediu (după criteriul de instituționalizare): mediu instituționalizat şi mediu neinstituționalizat. Acesta din urmă se subîmparte în mediu „armonios" şi mediu „problematic" (distincția între aceste din urmă două medii se realizează ulterior testării). În ce priveşte mediul problematic, includem aici probleme familiale (divorț al părinților, moartea unuia sau ambilor părinți), probleme de sănătate (unul din părinți sau ambii, sau altcineva semnificativ din preajma persoanei) sau probleme de ordin economic (lipsa cronică de resurse financiare, lipsa unei locuințe, şomaj etc).

Cea de-a doua categorie este cea a factorilor de mediu (familiali). Pentru acest model sunt considerați sociali factorii care se referă la cantitatea şi calitatea relațiilor sociale avute de subiect cu cei din jur (familie, familie extinsă, prieteni). Dacă factorul anterior acționează la un nivel mai general, factorul de mediu este mai nuanțat şi acționează diferențiat pentru acelaşi subiect.

Ultima categorie este cea a factorilor personali. Aceştia țin de prezența (ce poate fi estimată cantitativ şi calitativ) unor referiri la personalitatea şi imaginea de sine proprie, fie în manieră segmentară (aptitudini, temperament), fie într-una globală (Eu).

Trauma este văzută ca reflectare în plan subiectiv a unui eveniment (singular sau repetat) sau situații care este conştientizată de individ ca fiind inacceptabilă şi intens trăită emoțional. Această imagine are capacitatea de a restructura sau destructura înțelegerea pe care subiectul o avea asupra sa însăşi, asupra celorlalți şi asupra lumii. Cu toate că în partea aplicativă nu am introdus date statistice privitoare la traumă, considerăm că este unul din elementele importante ale modelului.

Testarea modelului

Pentru a testa modelul de mai sus preconizăm ca fiind necesare următoarele demersuri:

- stabilirea variabilelor ce urmează a fi măsurate, atât pentru AA, cât şi pentru factorii implicați,
- stabilirea designului experimental general de lucru,

- stabilirea ordinii procedurilor care vor fi folosite,
- utilizarea strategiei longitudinale de lucru, în prima etapă (testarea AA şi a factorilor implicați în modificarea lor),
- parcurgerea etapei a doua (testarea factorilor implicați),
- parcurgerea etapei a treia (testarea AA şi a factorilor implicați în modificarea lor), cu utilizarea concomitentă a strategiei orizontale de lucru.

Întrucât numărul de etape şi de operații aferente este foarte mare şi depăşeşte volumul normal al unei lucrări de doctorat, demersurile noastre practice de testare a modelului AA se vor referi la: identificarea variabilității orizontale (la subiecți care se încadrează în aceeaşi categorie de vârstă) pentru anumite dimensiuni, identificarea variabilității longitudinale (la subiecți cu vârste diferite; caracterul longitudinal se referă la testarea de subiecți de vârste diferite, şi nu la testarea aceloraşi subiecți la anumite intervale de timp) şi stabilirea legăturilor de asociere consistentă care se formează între factorii considerați responsabili de modificarea AA şi conținutul AA (prin analiză de regresie). Toate aceste demersuri se vor ilustra în ipotezele formulate.

În vederea testării modelului avem de stabilit care este numărul optim de loturi de subiecți şi care sunt caracteristicile acestora, care sunt modalitățile de investigare şi în ce condiții se folosesc, precum şi modalitatea de derulare a sesiunilor practice de lucru. În capitolul ce urmează vom descrie instrumentele utilizate precum şi modul de folosire a acestora. În capitolul ce tratează partea practică vom avea în vedere analiza statistică şi interpretarea psihologică a rezultatelor reieşite în urma aplicării instrumentelor.

Capitolul II

Metodologia cercetării empirice a memoriei autobiografice

1. Obiectivele cercetării

Obiectivele teoretice sunt:

- investigarea modificabilității AA (longitudinală şi transversală), atât cea structurală cât şi cea de conținut (informațional şi emoțional);
- relația dintre componentele personalității şi mediu, pe de o parte, şi modul în care se formează amintirile de viață în copilăria mică (raportat la componenta emoțională predominantă – pozitivă, negativă sau neutră) şi conținutul informațional, pe de altă parte.
- realizarea unui model al amintirilor autobiografice, ținând cont de conținutul lor cognitiv şi emoțional, luând în considerare determinanții acestuia (factorii externi şi interni individului) şi variabilitatea AA în timp.

Obiectivele aplicative al prezentului studiu au în vedere următoarele:

- construirea unui instrument propriu de investigare a memoriei autobiografice, pornind de la instrumentele deja existente pe plan internațional dar şi de la necesitățile practice ale lucrării de față;
- stabilirea unor modalități de interpretare pertinentă a datelor obținute, ținând cont de specificitatea măsurării şi evaluării memoriei autobiografice;
- obținerea unor concluzii cu caracter mai general, a căror aplicativitate să poată fi extinsă în domeniile practice ale psihologiei (clinică, educațională), fără ca acest lucru să însemne ignorarea importanței pe care credem că o are studiul de față pentru cercetarea fundamentală în ştiințele cogniției.

2. Ipotezele investigației

Ipotezele cercetării sunt legate de cele două părți ale cercetării.

Pentru prima parte a cercetării, ipotezele sunt următoarele:

1. Există diferențe semnificative între subiecții loturilor analizate transversal (de aceeaşi vârstă) în ce priveşte structura lingvistică a AA evocate prin lista de cuvinte – stimul.

1.1 Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea substantivelor.

1.2 Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea adjectivelor.

1.3. Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce

1.4. Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea adverbelor.

Ca o completare pentru ipoteza 1 şi subipotezele sale, adăugăm următoarea ipoteză:

1’ Între subiecții loturilor de vârste diferite, analizate longitudinal, apar diferențe semnificative, în ceea ce priveşte ponderea diferitelor părți de vorbire (substantive, adjective, verbe şi adverbe), în evocarea lingvistică a AA.

2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA.

2.1. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA, la loturile de subiecți de aceeaşi vârstă.

2.2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA, la loturile de subiecți de vârste diferite.

3. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA.

3.1. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA, la loturile de subiecți de aceeaşi vârstă.

3.2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA, la loturile de subiecți de vârste diferite.

În ceea ce priveşte a doua parte a cercetării, în care folosim analiza de regresie, formulăm următoarele ipoteze:

4. Există o relație de asociere consistentă între factorii de mediu (văzut ca mediu social familial) şi aspectele calitative ale AA, în sensul că, având valoarea unuia dintre ei putem prezice evoluția celuilalt (valoarea informațională şi valoarea emoțională a AA).

5. Există o relație de asociere consistentă între factorii de personalitate şi aspectele calitative ale AA, în sensul că, având valoarea unuia dintre ei putem prezice evoluția celuilalt (valoarea informațională şi valoarea emoțională a AA).

Vizează atât studiul memoriei autobiografice, cât şi a variabilelor psihologice de care aceasta este legată intrinsec, presupunem noi: trăirea afectivă (a situațiilor de viață) şi dezvoltarea imaginii de sine. Fiecare din acestea este evaluată pe baza unui instrument specific.

Înainte de a prezenta însă metodologia de cercetare, să vedem pe scurt care a fost evoluția, pe acest plan, a studiului memoriei autobiografice.

3. Scurtă incursiune în metodologia specifică domeniului memoriei autobiografice

În studiul memoriei autobiografice au fost folosite în ultimii ani mai multe tipuri de instrumente – chestionare autobiografice, teste asociative, interviuri – toate având ca scop sesizarea unor aspecte specifice ale acestui tip de memorie.

Cu titlu de exemplu prezentăm în cele ce urmează unele dintre aceste instrumente, pentru a avea o idee mai clară despre abordarea metodologică obişnuită.

Piolino, Desgrange şi Eustache (2000, pp. 87-96) realizează un inventar al metodelor memoriei autobiografice, ca parte integrantă a memoriei de lungă durată. Conform cu clasificarea realizată de aceştia, metodele autobiografice se împart în patru mari categorii:

- listele de cuvinte stimul (primele utilizate în domeniu),
- testele de memorie semantică personală,
- chestionarele autobiografice şi
- probele de fluență verbală autobiografică.

Listele de cuvinte stimul au fost pentru prima dată folosite de Crovitz şi Schiffman (1974) – vezi şi Rubin, ed., 1983, p. 21 – şi au constituit, la acel moment, o adaptare a metodei lui Galton. Galton, spre deosebire de Freud, a cărui abordare este acum considerată „biografică” (pentru că viza în principal cunoaşterea acelor evenimente din istoria personală de viață a pacientului care declanşaseră nevroza actuală), urmărea mai curând clasificarea amintirilor după diverse criterii şi viza şi modalități de investigare de tipul asocierii. Din acest punct de vedere Galton este acum considerat „botanist”.

În esență, metoda constă în prezentarea succesivă a unor cuvinte care sunt frecvent folosite în limba respectivă şi pot fi uşor obiectivate de către subiecți. Acestora li se cere să evoce, oral sau în scris, pentru fiecare cuvânt în parte, acele amintiri personale care le vin în minte mai întâi, apoi să le dateze.

Față de paradigma de bază au apărut mai multe variante, diferite unele de altele atât prin cuvinte, cât şi prin numărul acestora. Întâlnim o listă de 20 de cuvinte la Crovitz şi Schiffman (1974), 12 la Robinson (1976), 10 la Zola-Morgan et al. (1983) etc. Spre exemplificare, prezentăm în continuare lista lui Zola-Morgan: pasăre, drapel, copac, maşină, vapor, băiat, fluture, stea, ceas, masă. Pentru

cei care doresc să cunoască conținutul şi al celorlalte liste pot consulta Piolino et al., 2000.

Cu toate că a fost şi este intens utilizată, metoda a fost criticată, reproşându-i-se caracterul artificial (se condiționează reamintirea unor evenimente personale a căror relevanță, pentru subiect, nu este obligatoriu foarte mare; nu avem informații certe despre cele mai intens emoționale sau relevante amintiri pentru subiect), criteriile de alegere a cuvintelor stimul (pentru a contracara acest inconvenient, anumiți autori, de exemplu Conway şi Bekerian, 1987, propun înlocuirea cuvintelor cu fraze stimul, care evocă situații sau acțiuni), cotarea amintirilor (care se centrează în principal pe aspectele de ordin cantitativ, fără a lua în considerare natura amintirii; la cotarea amintirilor se folosesc de obicei scale de evaluare de la 1 la 3 sau de la 1 la 5, funcție de autor şi de scopul cercetării), controlul conținutului amintirilor, precum şi controlul datării amintirilor (o amintire poate declanşa alte amintiri, mai vechi sau mai noi decât prima; amintirile secundare pot fi evocate în test, fără a se face vreo referire la cea care le-a declanşat).

În ciuda acestor „defecte", metoda cuvintelor stimul rămâne cea mai utilizată în neuropsihologie, atunci când se investighează componenta autobiografică în amnezia retrogradă, şi în psihologia experimentală, pentru urmărirea modului în care evoluează temporal amintirile, maniera de organizare a acestora etc. Mai nou, numeroşi autori încearcă să surprindă relația care există între amintirile autobiografice evocate şi diferite caracteristici de reactualizare ca valoarea emoțională a amintirii, vivacitatea imaginilor mintale, viteza de reactualizare etc. (Conway şi al., 1994; Cohen şi al., 1994) Recomandarea în utilizarea cuvintelor stimul ca metodă ține de combinarea ei cu alte metode, în vederea creşterii fiabilității rezultatelor obținute.

Testele de memorie semantică personală au fost folosite în principal pentru acele tipuri de informații care puteau fi verificate cu uşurință de cercetători. Exemple de astfel de teste ar putea fi: recunoaşterea fețelor unor foşti colegi de liceu sau de facultate, verificarea cunoştințelor de limbă spaniolă (văzută ca limbă străină învățată cu ani de zile în urmă) sau chiar verificarea unor cunoştințe de tip vizuo-spațial („Fargo Map Test" – Beatty şi al., 1988). Pentru mai multe informații asupra acestor tipuri de teste pot fi consultați Bahrick şi Phelds, 1987, Bahrick şi al., 1975.

Chestionarele autobiografice au o lungă istorie. Colegrove, în 1899, a fost primul care a folosit tehnica chestionarului în studiul amintirilor personale.

În acest moment în literatură sunt menționate mai multe chestionare autobiografice standardizate, utilizate în principal în practica neuropsihologică: chestionarul lui Kopelman şi al., 1989 în Anglia, chestionarul lui Borrini şi al., 1989 în Italia şi chestionarul lui Piolino şi al., 1999, Eustache şi al., 2000, în Franța.

Vom prezenta în continuare, spre exemplificare, câteva aspecte legate de Testul Episodic de Memorie de Lungă Durată autobiografică TEMPau (Piolino şi al., 1999; Eustache şi al., 2000). Acest test a fost elaborat ținându-se cont de problemele pe care le-au ridicat celelalte două chestionare menționate mai sus. Sunt explorate cinci perioade de viață: 0-17 ani, 18-30 ani, peste 30 ani, ultimii 5 ani (cu excepția ultimelor 12 luni) şi ultimele 12 luni. El investighează capacitatea de reactualizare a evenimentelor autobiografice specifice şi starea de conştiință asociată, în funcție de perioada de viață investigată. Verificarea evenimentelor se face ulterior prin retestare. Cotarea fiecărui eveniment se face pe o scală de episodicitate, care permite obținerea, prin raportarea la perioadă, a unui scor global de memorie autobiografică, precum şi a unui scor al evenimentelor strict episodice. De asemenea, chestionarul are o scală de autoevaluare cu privire la starea de conştiință asociată cu fiecare amintire evocată.

Probele de fluență verbală autobiografică au fost elaborate de Dritschel et al. (1992). Ele urmăreau obținerea de două tipuri de informații autobiografice, legate de semantica personală (nume de persoane apropiate, prieteni, profesori) şi de memoria episodică (evenimente personale). Aceste informații erau legate de trei perioade din viața persoanei: copilăria (grădinița, şcoala primară, şcoala gimnazială), vârsta adultă şi perioada recentă şi trebuiau produse în 90 de secunde.

Prin această probă autorii au încercat să creeze o alternativă rapidă în aplicare la instrumentele deja existente, în special la chestionarul autobiografic, la care durata de aplicare este considerabil mai lungă (între una şi două ore) şi care necesită uneori retestare. În cazul probei de fluență verbală autobiografică nu se fac verificări ale amintirilor evocate, şi nici nu se cer detalii în legătură cu acestea.

Proba a fost utilizată cu modificări şi de alți autori şi se ia în calcul etalonarea ei.

4. Probleme metodologice generale şi instrumentele utilizate în cercetare

Să luăm ca exemplu cele două metode de studiu a memoriei propuse de Galton, chestionarul micului dejun şi tehnica cuvântului. Ambele proceduri se sprijină puternic pe experiența fenomenologică a subiectului, amintirile sunt dificil de verificat şi este greu să observăm dacă există control experimental asupra fenomenelor. Să-i punem față în față pe Galton şi pe Ebbinghaus. Acesta din urmă respinge din capul locului studiul memoriei personale pe motiv că studiul conştiinței prezenta dificultăți metodologice. Procedurile experimentale permiteau o foarte uşoară verificabilitate a formei de memorie ce era investigată, de asemenea permiteau preluarea controlului asupra unui mare număr de aspecte ale memoriei mecanice. Psihologii experimentalişti au luat în calcul cele două opțiuni metodologice şi în mod covârşitor au mers pe mâna lui Ebbinghaus. Relativ recent, prin elaborarea tehnicilor lui Galton şi prin luarea în calcul a reducționismului metodologic al behaviorismului, studiul memoriei autobiografice a putut să înregistreze o revenire.

O altă problemă metodologică este interpretarea datelor obținute. Este destul de complicat să evaluăm complexitatea unei amintiri autobiografice, pentru că, oricât de multe şi de precise ar fi grilele de evaluare, va rămâne întotdeauna un semn de întrebare cu privire la obiectivitatea interpretării. Eforturile noastre au fost în mod special direcționate astfel încât să preîntâmpinăm majoritatea problemelor (şi a obiecțiilor), chiar cu riscul de a transforma conținutul plin de farmec al unei amintiri într-o sumedenie de cifre înşirate în tabele “fără sfârşit”.

În elaborarea instrumentarului de lucru propriu am ținut cont de aspectele metodologice menționate mai sus, care scot în evidență atât eforturile predecesorilor de a înțelege şi studia memoria autobiografică, precum şi limitele inerente relevate pe parcursul verificării instrumentelor create şi folosite de aceştia. De asemenea, am utilizat instrumente prin care încercăm să punem în evidență relația dintre memoria autobiografică şi personalitate.

Instrumentele utilizate în acest studiu sunt următoarele:

- Lista de cuvinte stimul 15

- Interviul biografic
- Proba CSE („Cine sunt eu”)
- Fişa [clinică] a copilului

4.1. Lista de cuvinte stimul 15

Lista de cuvinte 15 face parte din „familia” listelor de cuvinte utilizate în mai multe studii ale memoriei autobiografice, menționate mai sus. Lista de cuvinte utilizată de noi a fost creată special în scopul acestei cercetări. În cele ce urmează, vom prezenta modul de elaborare, culegerea datelor, modul de interpretare a acestora şi recomandările de utilizare.

Elaborarea listei a presupus mai multe etape. Acestea au fost:

a) Extragerea din Dicționarul limbii române (DEX) a acelor cuvinte care fac referire la stări emoționale (durere, bucurie, nervozitate etc), la obiecte sau persoane familiare care pot induce stări emoționale (casă, familie, sat, mamă etc). În această etapă au lucrat împreună cu 10 studenți. Sarcina fiecăruia din noi a fost să realizăm o listă de aproximativ 200 cuvinte, încercând să includem cuvinte cât mai diverse, de la toate literele alfabetului. Această etapă a durat două săptămâni. Un comentariu suplimentar trebuie făcut în legătură cu utilizarea substantivelor în lista finală, şi nu a adjectivelor, de exemplu. În primul rând, studii realizate de şcoala olandeză de psihologie a personalității (Boele de Raad, 1986) relevă existența unor diferențe în ceea ce priveşte modul de descriere a personalității realizat prin intermediul substantivelor, respectiv al adjectivelor. Dacă în cazul adjectivelor caracterul descriptiv este pregnant şi căutat cu precădere (fiind şi ataşat unei persoane anume), în ceea ce priveşte modul de reflectare a personalității prin substantive, urcăm deja la nivelul de descripție a trăsăturilor de personalitate, ca fiind desprinse de persoana concretă (de exemplu, „lăcomia” ca trăsătură nu are în vedere o anume persoană, ci poate fi ataşată oricărui om care manifestă comportamentele specifice lăcomiei, aşa cum sunt ele acceptate de către ceilalți). În al doilea rând, listele de cuvinte stimul menționate în literatură şi utilizate în cercetările de până acum sunt formate, fără excepție, din substantive. Ele permit o raportare mai generală la o trăire emoțională anume care poate să includă mai multe evenimente specifice de acelaşi tip (de exemplu, mai multe momente sau evenimente din viață care pot fi asociate cu tristețea).

În plus, listele nu conțin doar cuvinte care se referă la stări emoționale, ci şi cuvinte cărora li se poate asocia o trăire emoțională, uneori chiar puternică (de exemplu „mamă”).

b) Unificarea tuturor listelor (unsprezece) şi realizarea unei liste comune de cuvinte, care să includă fiecare cuvânt prezent în listele anterioare, o singură dată. Această listă extinsă a avut peste 1500 de cuvinte şi este prezentată în Anexa 1. Această listă a fost „comprimată” ulterior şi a ajuns în cele din urmă la 159 cuvinte. Criteriul de comprimare: frecvența de apariție în listele separate (cele unsprezece). Au fost reținute cuvintele care aveau o frecvență de apariție mai mare de 3.

c) În această etapă lista extinsă de cuvinte a fost evaluată de către un grup de evaluatori voluntari, format din cinci studenți. Aceştia au avut ca sarcină evaluarea fiecărui cuvânt după două criterii: semnul şi intensitatea trăirii emoționale pe care o poate declanşa (pe o scală de la -5, intens emoțional negativ, la +5, intens emoțional pozitiv), pe de o parte, iar pe de altă parte frecvența estimativă de utilizare în limba română (pe o scală de la 1, rar folosit în limba română, la 5, frecvent folosit în limba română). La finalul acestei etape existau cinci evaluări diferite, realizate de cinci evaluatori independenți, ale aceleaşi liste.

d) Unificarea listelor evaluate separate şi stabilirea mediilor obținute, pentru frecvența de utilizare şi pentru intensitatea şi semnul trăirii emoționale pe care le poate declanşa.

e) Ierarhizarea listei de cuvinte după criteriul intensității şi semnului trăirii emoționale pe care le poate declanşa, de la cel mai intens pozitiv cotat item (scorul cel mai apropiat de +5) la cel mai intens negativ cotat item (cel mai apropiat de -5).

f) Stabilirea numărului de cuvinte din lista finală, cea care constituie ținta demersului, şi împărțirea listei de la punctul e) în tot atâtea secvențe. Studiind listele de cuvinte stimul utilizate şi menționate până în acest moment în literatură, am constatat că lungimea listei/ numărul de cuvinte utilizat de cercetători variază între 10 cuvinte (Robinson, 1976; Zola-Morgan, 1983) şi 20 cuvinte (Crovitz şi Schiffman, 1974), cu o medie de 15 cuvinte (Graham şi Hodges, 1997) (apud Piolino et al, 2000). Ținând cont atât de acest aspect, cât şi de scopurile actualei cercetări, am stabilit ca lungimea listei standard pe care urma să o utilizăm în cercetare este de 15 cuvinte. În afară de această listă, am mai realizat o listă secundară

de 30 de cuvinte, pe care ne-am propus să o utilizăm la subiecții adulți, într-o cercetare auxiliară.

g) Împărțirea listei de la punctul e) în 15 părți aproximativ egale. În interiorul fiecărei părți am considerat că intensitatea trăirii emoționale evaluate variază atât de puțin încât poate fi considerată constantă. De aceea criteriul de alegere între cuvinte a fost frecvența de utilizare în limba română (cel mai mare scor la acest criteriu, între cuvintele din acelaşi grup de zece). Pentru exemplificare vezi Anexa 2.

h) Realizarea listei finale de cuvinte, formată din 15 itemi. Itemii sunt sunt uniform distribuiți pe scala intensității emoționale pe care o pot declanşa, de la cel mai intens emoțional negativ item (-4.42) la cel mai intens emoțional pozitiv item (+4.66). Putem, de asemenea, considera că itemii sunt distribuiți relativ uniform în trei clase: pozitivi emoțional (5), neutri emoțional (5) şi negativi emoțional (5). În consecință, lista finală este următoarea: 1. noapte, 2. profesor, 3. sărăcie, 4. frig, 5. foame, 6. greşeală, 7. mâncare, 8. tată, 9. suferință, 10. moarte, 11. uşă, 12. televizor, 13. acasă, 14. pat, 15. doctor.

i) Realizarea listei secundare de cuvinte stimul, formată din 30 de itemi. Am avut în vedere acelaşi principiu de lucru menționat la punctele g) şi h). Lista finală include şi itemii de la lista de 15 cuvinte şi este următoarea: 1. haină, 2. suferință, 3. fum, 4. acasă, 5. lacrimă, 6. frică, 7. picior, 8. tată, 9. doctor, 10. viitor, 11. criminal, 12. luptă, 13. sărăcie, 14. cuțit, 15. minciună, 16. frig, 17. uşă, 18. familie, 19. noapte, 20. pat, 21. grijă, 22. băiat, 23. lovitură, 24. moarte, 25. foame, 26. greşeală, 27. televizor, 28. profesor, 29 mâncare şi 30. copil.

j) Testele pilot realizate în prealabil, pentru a vedea care este cea mai bună formă de prezentare a itemilor, au demonstrat că forma în casetă (tip tabel) este cea mai productivă şi mai uşor de aplicat (vezi Anexa 3). De asemenea, pentru subiecții copii (cei pe care i-am avut în vedere în prima parte a cercetării au vârste cuprinse între 6 şi 9 – 10 ani) am preferat relatarea orală a amintirii, urmată de datarea ei aproximativă în timp, şi transcrierea celor relatate în foaia testului. În cazul subiecților adulți, aplicarea s-a făcut diferit, în sensul că aceştia au redactat răspunsul direct în foaia de răspuns, fără limită de timp, cu datarea aproximativă a vârstei la care s-a format amintirea evocată.

Unele din listele de cuvinte prezentate în literatură solicită din partea subiecților informații din mai multe perioade de viață (copilărie, vârsta tânără, vârsta adultă, ultimii 1-2 ani). În mod evident acest lucru nu este necesar aici, deoarece subiecții vizați sunt copii, deci pot relata doar despre prima perioadă din viața lor. Mai mult, chiar în cazul subiecților adulți (studenți care au răspuns la lista de cuvinte stimul), aceştia se plasau la limita superioară a primei perioade (după unii autori între 0 şi 18-19 ani) sau la începutul celei de-a doua (20 – 40 ani), ceea ce face inutilă etapizarea obişnuită (valabilă, mai ales, în cazul subiecților mai în vârstă).

Aplicarea instrumentului - Durata medie de aplicare a listei de cuvinte stimul este de 20 – 25 minute, ceea ce face ca proba să poată fi încadrată între instrumentele cu viteză medie de aplicare (reamintim aici că durata de aplicare a unui instrument de evaluare a memoriei autobiografice poate să varieze între 90 de secunde – testele de memorie semantică personală –, şi 2 ore – chestionarele de memorie autobiografică).

Pentru subiecții adulți durata aplicării nu a putut fi evaluată direct, deoarece acestora li s-au dat listele acasă spre completare de pe o zi pe alta, însă li s-a cerut acestora să estimeze timpul care le-a fost necesar pentru completarea itemilor. Media reieşită a fost de aprox. 1 oră, pentru 30 de itemi completați.

Fiecare din cele două versiuni a fost administrată cu un instructaj propriu. Lista de cuvinte stimul 15 începe cu: Te rog să-mi spui de ce anume îți aduci aminte atunci când îți spun …(primul cuvânt). Dar… Dar… (pentru următoarele cuvinte). Instructajul se administrează verbal iar răspunsurile se consemnează de către experimentator întâi în formă orală, apoi sunt transcrise pe foaia testului. Pentru fiecare item se cere în mod expres datarea aproximativă a amintirii. Subiecții acestei versiuni sunt copii cu vârste cuprinse între 6 şi 9 ani.

Lista de cuvinte stimul 30 are următorul instructaj:

Vă rugăm să scrieți în dreptul fiecărui cuvânt de mai jos acea amintire, din experiența personală de viață, pe care v-o stârneşte / evocă.

Şi pentru aceşti subiecți se cere în mod expres datarea aproximativă a amintirilor evocate. Atât instructajul, cât şi restul listei se administrează subiecților adulți şi se dă spre completare acasă, de pe o zi pe alta.

Interpretarea rezultatelor se face luându-se în discuție mai mulți parametri:

- tema abordată (domeniul în care se încadrează conținutul amintirii; am stabilit 5 teme principale, care s-au dovedit ulterior insuficiente pentru diversitatea situațiilor prezentate în amintiri: 1. de completat temele)
- numărul de cuvinte (se contorizează numărul de cuvinte din care este formată amintirea),
- frecvența lingvistică (este un indicator compus, format din substantive, adjective, verbe şi adverbe; toate acestea sunt „contorizate" separat unele de altele),
- valoarea cognitivă (calitatea informațională a amintirii: cât de complexă şi dinamică este reprezentarea pe care o generează amintirea evocată; se evaluează pe o scală de la 1 la 5; se acordă 1 pentru o reprezentare săracă, cu puține cuvinte, schematică, lipsită de vivacitate, fără capacitatea de a genera un scenariu, deci o desfăşurare de scene – ex. ; se acordă 5 puncte pentru acea amintire exprimată în suficient de multe cuvinte, bogată, cu detalii semnificative legate de context şi de personaje implicate, care dispune de capacitatea de a genera în mintea cititorului un scenariu plauzibil); acest parametru este evaluat de către patru evaluatori diferiți şi se calculează o medie a evaluărilor acestora;
- cuvinte cu încărcătură emoțională (reprezintă o reevaluare a parametrului frecvență lingvistică, văzut dintr-un alt punct de vedere, cel al încărcăturii emoționale; sunt reluate substantivele, adjectivele, verbele şi adverbele, dar numai acelea care dispun de o anumită încărcătură emoțională – de ex. bătaie, minunat, a trăi, nicăieri etc; evaluarea se face pentru fiecare grup, în ansamblu; dacă apar situații în care substantivele sunt de semn contrar ca încărcătură emoțională, atunci se va considera în primul rând semnul substantivului care are un „rol" mai important în acțiunea descrisă în amintire),
- valoarea emoțională a amintirii (cuvintele care formează amintirea au o valoare emoțională în sine, contează însă foarte mult valoarea emoțională de ansamblu a amintirii; acest parametru se evaluează pe o scală de la -5 la +5; scorul de -5 echivalează cu o amintire cu valențe traumatice, de exemplu moartea unuia din părinți sau implicarea ca victimă într-un accident de maşină; scorul de +5 echivalează cu evocarea unei amintiri extrem de plăcute, de exemplu

reunificarea familiei, un cadou mult dorit etc; 0 semnifică neutralitate afectivă); şi în cazul valorii emoționale există 4 evaluatori, care acordă separat note – la sfârşit se face media lor aritmetică,

- relația cognitiv – afectiv (acesta este un parametru care a fost introdus inițial pentru a stabili un raport cantitativ între componenta cognitivă şi cea afectivă; ulterior a apărut o necesitate mai mare de clarificare a acestei idei; drept urmare, rubrica din tabel a rămas multă vreme necompletată; după ce tabelul cu date a fost completat, la această rubrică avem în vedere raportul dintre valoarea cognitivă globală a relatării şi valoarea afectivă globală a amintirii)

Retestarea nu se impune ca obligatorie, având în vedere scopul acestei cercetări, anume acela de a evidenția conținutul informațional şi emoțional al amintirilor personale, şi în plan secund relevanța acestora pentru viața subiecților.

Proba poate fi adaptată unor multiple scopuri de cercetare, prin schimbarea modului în care se extrag şi se prelucrează informațiile. Poate, de asemenea, fi utilizată în cercetarea şi practica neuropsihologică, caz în care se impune standardizarea şi etalonarea ei.

4.2. Interviul biografic

Scopul principal al utilizării acestui instrument (vezi Anexa 4) este cel de investigare a dimensiunii afective a relatărilor de tip autobiografic.

Cu toate că ne referim la dimensiunea afectivă, investigarea ei nu se face printr-un interviu „lax”, semistructurat sau nestructurat, ci printr-unul structurat (acel tip de interviu în care intervievatorul pune o serie de întrebări prestabilite unui respondent, iar acesta răspunde printr-un set limitat de categorii de răspunsuri), care permite o cuantificare relativ exactă a datelor obținute. Specificul unora din întrebările din acest interviu este că acela că permit, alături de standardizarea unei părți din date, răspunsuri libere, pentru care am elaborat, de asemenea, o manieră de cuantificare precisă. De exemplu, la întrebarea „Care a fost cel mai fericit lucru care ți s-a întâmplat vreodată? Când a fost asta?” , se cuantifică un răspuns pe o scală numerică de la 0 la 9 (vârsta de 5 ani se marchează cu cifra 5 în tabel), un al doilea indicator contorizează numărul de cuvinte folosit de subiect pentru a răspunde, şi un al treilea evaluează

conținutul emoțional al amintirii evocate, pe o scală de la -5 la +5. Acesta din urmă indicator este necesar întrucât amintirea care este considerată cea mai fericită poate fi, în fapt, la o evaluare externă, un eveniment mai puțin fericit, chiar traumatic (de ex. unul dintre subiecți afirmă că cea mai fericită zi din viața lui a fost aceea în care a murit unul din membrii familiei; un altul susține că una din perioadele fericite a fost o spitalizare cu o intervenție chirurgicală, pentru că „am mâncat mâncare caldă şi m-au alintat asistentele").

Aplicarea probei – Interviul se realizează individual şi presupune mai multe secvențe. Prima este introductivă şi urmăreşte acomodarea subiectului cu intervievatorul şi cu sarcina. Include furnizarea de informații despre intervievator („Mă cheamă …….. şi aş vrea să stăm puțin de vorbă. Vrei?") şi despre subiect („Cum te cheamă pe tine?" ……. „Câți ani ai tu?"). În cea de-a doua ne interesează informații legate de amintiri: din copilăria timpurie (cea mai veche amintire despre sine), cel mai fericit eveniment din viață, cel mai trist lucru care i s-a întâmplat, boli suferite. Cea de-a treia parte vizează relația subiectului cu familia: părinții (mama, tata) şi frații/surorile. În cele din urmă, în partea a patra, obținem informații despre ce anume îi place cel mai mult subiectului şi care sunt temerile sale cele mai mari. La fiecare dintre subiecți, la final, intervievatorul estimează comportamentul subiectului din timpul interviului, după parametrii: mimică, pantomimică, gestică, atitudinea pe parcursul interviului, schimbări de atitudine. Aceste estimări nu se cotează în final, având doar valoare orientativă. Durata de aplicare a probei este de aprox. 20 minute. Se consemnează în scris, pe foaia de interviu, toate răspunsurile subiectului.

Cotarea şi interpretarea răspunsurilor – Se face pe mai multe categorii, la fiecare item în parte. Înainte de analiza itemilor principali, în tabelul de colectare a datelor sunt introduse informații despre:

- Itemul 1 - sexul subiecților (1, dacă este de sex masculin, 2, pentru sex feminin),
- Itemul 2 - categoria din care face parte (întreg lotul de subiecți este împărțit în 7 categorii: 1. copil instituționalizat, 2. copil neinstituționalizat cu probleme, 3. copil neinstituționalizat fără probleme, 4. copil la gimnaziu, 5. adult român, 6. adult european, 7. adult chinez).

Itemii principali şi categoriile de informații analizate în legătură cu aceştia sunt:

- Itemul 3 - cea mai veche amintire personală – se cotează vârsta (mic_var), numărul de cuvinte folosite (mic_can) şi valoarea emoțională a amintirii (mic_cal),

- Itemul 4 – cel mai fericit eveniment – se cotează vârsta pe care o avea subiectul atunci când s-a produs evenimentul evocat (fer_var), numărul de cuvinte folosite (fer_can) şi valoarea emoțională a amintirii (fer_cal),

- Itemul 5 – cel mai trist eveniment evocat - se cotează vârsta pe care o avea subiectul atunci când s-a produs evenimentul evocat (nef_var), numărul de cuvinte folosite (nef_can) şi valoarea emoțională a amintirii (nef_cal),

- Itemul 6 – boala - se cotează prezența sau absența bolii în trecutul subiectului (boa1_0) şi vârsta pe care o avea subiectul atunci când s-a îmbolnăvit (bo_var),

- Itemul 7 – mama – se cotează numărul de cuvinte folosite pentru a vorbi despre mama (mama_can) şi încărcătura emoțională a relatării (mama_cal),

- Itemul 7 – tata – se cotează numărul de cuvinte folosite pentru a vorbi despre mama (tata_can) şi încărcătura emoțională a relatării (tata_cal),

- Itemul 8 – frați sau surori – se cotează existența sau inexistența fraților sau surorilor (fr1_0) şi, dacă răspunsul este 1 la fr1_0 continuăm cu categoriile număr de frați sau surori (nr_fra) şi calitatea relațiilor dintre frați (fra_cal),

- Itemul 9 – teamă – se cotează prima alegere (tea_max) şi a doua alegere (tea_2); se au în vedere categoriile: 1. oameni cunoscuți (de ex. teamă de unul din părinți sau frați), 2. oameni necunoscuți (de ex. teamă de oameni cu barbă şi mustață), 3. 3. lucruri (de ex. teamă de cuțit), 4. animale (de ex. teamă de câini) şi 5. fenomene (de ex. teamă de fulger sau tunet),

- Itemul 10 – plăcere – se cotează identic cu itemul anterior, folosind aceleaşi categorii.

Categoriile care vizează valoarea emoțională a amintirilor evocate se cotează pe o scală de la -5 la +5 („-„ semnifică amintire tristă, chiar traumatică, dacă este cotată cu -5, „+” semnifică amintire plăcută, chiar foarte plăcută, dacă este cotată cu +5).

Datele introduse în tabele sunt supuse unor prelucrări suplimentare (se calculează mediile aritmetice ale evaluărilor

separate) şi sunt apoi introduse în prelucrările statistice necesare pentru verificarea ipotezelor de cercetare.

4.3. Proba „Cine sunt eu” (CSE)

Nevoia de investigare complexă a personalității, nu doar de constatare a existenței sau manifestării ei, a constituit de mult timp un obiectiv important al psihologiei personalității sau al celei clinice. Din acest motiv au apărut de-a lungul vremii mai multe categorii de instrumente; unele vizează realizarea unui profil de personalitate în baza unor dimensiuni care se cotează pe scală (chestionarele de personalitate), altele investighează abisurile inconştientului (testele proiective), în vreme ce altele au în vedere una sau alta din dimensiunile sau trăsăturile componente. Toate au încercat să creioneze o imagine cât mai exactă a personalității, unele mai ales au încercat să prognozeze o anumită dinamică sau evoluție pe termen cât mai lung a acesteia.

„Cine sunt eu” face parte din categoria de instrumente care investighează personalitatea în manieră proiectivă, fiind un test de completare. A fost preferat, înaintea altora, pentru această cercetare, datorită:

- uşurinței în aplicare (comparată cu alte instrumente ce au în vedere imaginea de sine) şi a timpului scurt de completare necesar,
- relativei uşurințe în cotare.

Precursorul ei, aşa cum am utilizat-o noi în această cercetare, a fost proba „Cine eşti tu?”, realizată în 1954 de Bugental şi Zelen (apud Zlate, 2004). În esență, ea consta în a da trei răspunsuri la această întrebare. Ulterior au apărut şi alte versiuni, de exemplu cea a lui Coan,1974 (ibidem), prin care acesta solicita şi alte informații subiecților, într-un interval relativ scurt de timp (două minute). În ceea ce priveşte acest tip de probă, cercetările realizate de-a lungul timpului au pus în evidență atât calități, cât şi unele lipsuri ale acesteia (presiunea timpului, atunci când este administrată contra cronometru, o anumită limitare legată de numărul de întrebări la care trebuie să răspundă subiectul etc).

Proba utilizată de noi este o adaptare a variantelor anterioare şi constă în esență dintr-o compunere pe care subiecții o au de făcut despre ei înşişi. În prealabil se administrează următorul instructaj: „Te rog să faci o compunere cu titlul Cine sunt eu?. Imaginează-ți că

îți pui chiar tu această întrebare şi că încerci să găseşti un răspuns la ea, răspuns pe care îl aşterni pe hârtie. Nu este nevoie să semnezi compunerea, te rog doar să scrii care este numele tău mic şi câți ani ai. Poți să o scrii aici, imediat cum termini de citit acest instructaj. După ce o termini te rog să mi-o dai."

În cazul nostru, subiecții sunt copii cu vârste cuprinse între 6 şi 9-10 ani. Principala problemă pe care am întâlnit-o în acest caz a fost gradul de cunoaştere a scrisului, mai mare la copiii aflați în clasa a III-a, mult mai mică la cei din clasa I, chiar dacă testarea a avut loc spre finalul anului şcolar (luna mai). De aceea, în cazul acestora din urmă, a fost folosită o variantă de compromis: copilului i se citea instructajul, fără să i se specifice că ar trebui să scrie ceva pe hârtie, şi era invitat să „gândească cu voce tare" răspunsul. Răspunsul era consemnat de experimentator fie direct pe hârtie, fie cu ajutorul unui reportofon (şi era transcris mai târziu).

Interpretarea răspunsurilor a urmărit extragerea acelor informații relevante despre imaginea de sine a subiectului, care să servească şi scopurilor cercetării de față. Dimensiunile evaluate sunt:

- 1. gen (se cotează cu 1 – genul masculin şi cu 2 genul feminin al subiectului),
- 2. fizic_1 (numărul de cuvinte care se referă la însuşiri fizice),
- 3. fizic_2 (caracterul pozitiv sau negativ al însuşirilor fizice),
- 4. temperament (referiri cu caracter pozitiv sau negativ la temperament),
- 5. aptitudini (referiri pozitive sau negative cu privire la calități sau abilități personale),
- 6. caracter (referiri pozitive sau negative cu privire la însuşiri caracteriale),
- 7. rezultate la învățătură (referiri pozitive sau negative legate de învățătură şi rezultatele la învățătură),
- 8. relaționare (numărul mare sau mic de relații sociale şi calitatea acestora),
- 9. afectivitate (exprimarea unor trăiri afective şi semnul acestora),
- 10. căutări (nevoia de autoînțelegere, autodescifrare şi autocunoaştere),
- 11. unitate (nevoia de confort psihic, de stabilitate psihică şi comportamentală),

- 12. unicitate (nevoia unui stil propriu de viață, a valorilor importante),
- 13. izolare (dificultăți de adaptare socială, potențial scăzut de relaționare socială),
- 14. adaptare (capacitate sau incapacitate de adaptare socială),
- 15. devenire (nevoia de schimbare şi implicarea în acest proces),
- 16. autodepăşire (nevoia de a progresa, de a se schimba în bine),
- 17. atitudine (capacitatea de a se înțelege pe sine şi de a arăta acest lucru),
- 18. conflictualitate (existența conflictelor pozitive, cele care permit creşterea şi dezvoltarea personalității sau a celor negative, ce denotă inconstanță comportamentală),
- 19. ideal (existența sau nu a capacității de proiecție în viitor, de a anticipa o direcție de dezvoltare personală în viitor),
- 20. statut (stabilitatea sau fluctuația statutelor sociale),
- 21. eul (existența sau inexistența capacității de auto-cunoaştere, de pătrundere în intimitatea propriei vieți psihice).

Aceste dimensiuni au fost selectate din mai multe posibile pe baza analizei plauzibilității şi utilității acestora pentru actualul studiu. Mai mult, s-a ținut cont de specificul lotului de subiecți (vârsta). La acest nivel de vârstă, complexitatea dezvoltării personalității este încă departe de nivelul pe care îl atinge în adolescență şi vârsta adultă. De aceea, investigarea anumitor dimensiuni poate fi considerată irelevantă, deci inutilă.

În ceea ce priveşte retestarea, ea nu se impune cu necesitate, pentru această etapă de cercetare, şi pentru scopurile pe care ni le-am propus pentru lucrarea de față. Retestarea la un anumit interval de timp poate implica apariția unor modificări ale formei şi conți-nutului narațiunii. Aceste modificări se datorează cel mai probabil evoluției fireşti şi dezvoltării normale a intelectului şi personalității.

Datele colectate sunt apoi introduse într-un tabel SPSS. Pentru fiecare compunere „Cine sunt Eu” se fac 3 evaluări diferite, adică se completează, de către un evaluator, un tabel SPSS care conține o anumită versiune / estimare legată de conținutul compunerii. Fiecare evaluator estimează, pe o scală de la 1 la 5, pentru scalele cantitative, şi pe o scală de la -5 la +5, pentru scalele care au inclusă

estimarea dimensiunii afective. Dimensiunea gen are doar două variante: 1 pentru genul masculin şi 2 pentru genul feminin. Dimensiunea fizic_1 se referă la numărul de cuvinte care trimit la însuşiri fizice. Estimarea compunerii, pe toate dimensiunile (cu excepția dimensiunilor sex şi fizic_1), se face în funcție de propriile păreri, opinii şi valori ale evaluatorului, fără a exista judecăți de valoare ulterioare în legătură cu acest aspect.

Pentru a creşte gradul de obiectivitate a evaluării generale, cele 3 evaluări sunt „suprapuse" şi se realizează o medie a acestora. Media obținută nu reflectă poate un anumit punct de vedere, adică nu este identică cu nici o evaluare, luată separat, dar creşte probabil gradul de validitate a interpretării ulterioare.

Datele astfel obținute sunt introduse în prelucrările statistice ulterioare.

4.4. Fişa [clinică] a copilului

Acest instrument a fost conceput special pentru a crea o bază obiectivă a informațiilor despre subiecți (vezi Anexa 5). Ideea de la care s-a pornit a fost aceea de a confrunta relatările subiecților, în special ale copiilor, cu date obiective despre anumite părți ale trecutului acestora (situația familială, mediul familial, boli, accidente, comportamentul copilului la şcoală, aşa cum este el estimat de învățător sau pedagog).

Acest tip de document este frecvent folosit în şcoli sau instituții de ocrotire a copiilor pentru a strânge împreună date relevante despre fiecare copil în parte. Cu toate că nu am reuşit să vedem nici un exemplar, chiar şi în alb, al unui astfel de document, faptul că am ştiut despre existența lui şi despre ce anume conține ne-a determinat să elaborăm unul adaptat cerințelor acestei cercetări.

Principala problemă întâmpinată în utilizarea fişei a fost reticența celor care puteau furniza date despre copii, în a le oferi. Practic, din totalul de 151 copii cu vârste cuprinse între 6 şi 9-10 ani, am reuşit să obținem aceste informații doar pentru 42 dintre ei.

Datele obținute au fost cuantificate şi introduse într-un tabel SPSS, pe baza următoarelor categorii considerate relevante:

- nr – numărul subiectului în tabelul de la acest instrument,
- subiect – numărul unic al subiectului (de la 100 la 250),
- varsta – de la 6 la 10 ani,

- sex – 1, pentru sex masculin, 2, pentru sex feminin,
- sit_leg – situația copilului din prisma susținătorilor săi legali (părinți naturali, părinți adoptivi, aflat în grija statului, alte situații),
- boli – bolile copilăriei şi alte boli (boli de plămâni, complicații ale altor boli etc),
- accid – accidente (de maşină, casnice, căzături, fracturi etc)
- prob_fam – probleme familiale (mediu familial conflictual, moartea unuia sau ambilor părinți, divorț al părinților, alcoolism, şomaj, boală a unui părinte etc),
- fam_poz – aspecte pozitive în familia copilului (mediu familial non-conflictual, nivel economic mediu sau peste medie, nivel educațional mediu sau peste medie, susținere din partea părinților etc),
- intelect – nivel intelectual al copilului (aprecierea cadrului didactic sau a pedagogului),
- comport – comportament în clasă (aprecierea cadrului didactic sau a pedagogului),
- relatii – relaționarea cu ceilalți (cu colegii şi cu cadrul didactic),
- evenim – evenimente speciale în care a fost implicat (plăcute sau neplăcute).

Completarea tabelului se face utilizând simboluri numerice derivate din numerotarea itemilor şi din complexitatea analizei interne a acestora (de exemplu, la categoria accidente ne interesează perioada în care s-a produs accidentul, tratamentul urmat şi consecințele actuale ale acestuia; dacă accidentul de maşină s-a produs în perioada 3 ani – prezent, copilul a urmat tratament iar consecințele sunt de gravitate medie – o eventuală mică infirmitate greu de observat – atunci cotația va fi 1212: 1 de la accident de maşină, 2 de la perioada din viață, 1 de la tratament şi 2 de la gravitate medie).

Toate datele introduse în tabele sunt supuse unor procesări suplimentare (calcularea unor medii aritmetice etc), după care intră în prelucrările statistice necesare verificării ipotezelor formulate.

Capitolul III

Rezultatele cercetării: prelucrarea şi interpretarea datelor

1. Designul experimental utilizat

Designul experimental utilizat a fost diferențiat funcție de vârsta subiecților. În cazul subiecților de vârstă şcolară mică a fost folosită testarea individuală, într-o singură sesiune de lucru. Ordinea aplicării instrumentelor a fost întotdeauna aceeaşi: interviul biografic, lista de cuvinte stimul şi proba „cine sunt eu”. În cazul listei de cuvinte stimul, subiectul a avut libertatea de a răspunde la itemi în ordinea pe care a preferat-o în acel moment, pentru a preîntâmpina deconectarea de la sarcină (plictiseala) şi pentru a scoate în evidență ordinea personală a importanței cuvintelor stimul utilizate, pentru fiecare subiect. Din păcate, nu toți experimentatorii au notat acest aspect, de aceea el nu a putut fi utilizat nici în prelucrările statistice ulterioare, nici în modelul conturat spre finalul acestui capitol. Ulterior testării copiilor, experimentatorii au luat legătura cu aparținătorii acestora (în cazul copiilor instituționalizați, cu asistenții sociali din instituție), pentru a completa fişa clinică cu datele solicitate. Din păcate, şi aici au apărut probleme, multe fişe rămânând necompletate. Cu toate acestea, fişele completate au fost introduse în prelucrările statistice ANOVA, în încercarea de a „obiectiva” datele furnizate de subiecți.

În cazul subiecților de vârstă şcolară mare sau adulți, testarea s-a făcut în grup (în clasă), fiecare subiect trebuind să răspundă individual, în scris, la itemii testelor, fără a avea limită de timp la răspunsuri; subiecții adulți au putut să ia acasă testele pentru a le completa, şi le-au adus înapoi a doua zi, în situația în care nu au putut rămâne împreună cu ceilalți subiecți dar au dorit să se implice în cercetare.

Loturile de subiecți. Loturile de subiecți folosite în această cercetare sunt:

- lotul 1 (copii clasa a Va),
- lotul 2 (copii clasa a VIa),
- lotul 3 (copii clasa a VIIa),

- lotul 4 (copii clasa a VIIIa),

- lotul 5 (copii şcoală primară, neinstituționalizați, fără probleme de mediu social), - lotul 6 (copii şcoală primară neinstituționalizați, cu probleme de mediu social),

- lotul 7 (copii de şcoală primară, instituționalizați),

- lotul 8 (tineri cu vârsta între 20 şi 23 de ani, români),

- lotul 9 (tineri cu vârsta între 20 şi 24 de ani, studenți spanioli veniți la studii în România) şi

- lotul 10 (tineri cu vârsta între 20 şi 24 de ani, studenți chinezi veniți la studii în România).

Motivul introducerii loturilor de subiecți străini este dorința noastră de a sesiza eventuale diferențe inter-culturale ale structurii lingvistice a AA, în ideea postulării (plauzibile) a unei structuri intra-culturale a AA care ține cont de caracteristicile lingvistice specifice (pentru limba română, în cazul de față).

În total, după ce am eliminat din lotul mare subiecții la care, din diverse motive, nu au putut fi aplicate toate instrumentele de bază (lista de cuvinte - stimul, interviul biografic şi proba „Cine sunt eu?”), au rămas 310 subiecți, ale căror rezultate au fost luate în considerare şi introduse în baza de date, pentru a fi analizate statistic şi interpretate.

2. Rezultatele obținute prin cele patru instrumente utilizate

În continuare vom analiza şi interpreta datele obținute la fiecare instrument în parte: lista de cuvinte stimul, interviul biografic, proba cse şi fişa clinică.

Lista de cuvinte stimul

La acest instrument au fost evaluate foarte multe variabile, măsurate la toate cele 10 loturi de subiecți.

Variabilele analizate statistic sunt: frecvența lingvistică (cu subdiviziunile substantive, adjective, verbe, adverbe), numărul de cuvinte, valoarea cognitivă şi valoarea emoțională. Primele două sunt variabile cantitative, celelalte sunt variabile calitative.

A. Frecvența lingvistică este o variabilă cantitativă importantă, utilizată pentru a pune în discuție structura internă a textului narat. Fiecare parte de vorbire folosită are o anume pondere în ansamblul textului. Acest fapt, împreună cu cunoaşterea semnificației psihologice a respectivei părți de vorbire, conduce la o mai bună înțelegere a modului în care este structurată AA, precum şi a mesajului despre propria persoană.

O analiză corectă trebuie să urmărească tipurile de răspunsuri funcție de cele 3 tipuri de itemi: pozitivi (+), negativi(-) şi neutri(0) emoțional.

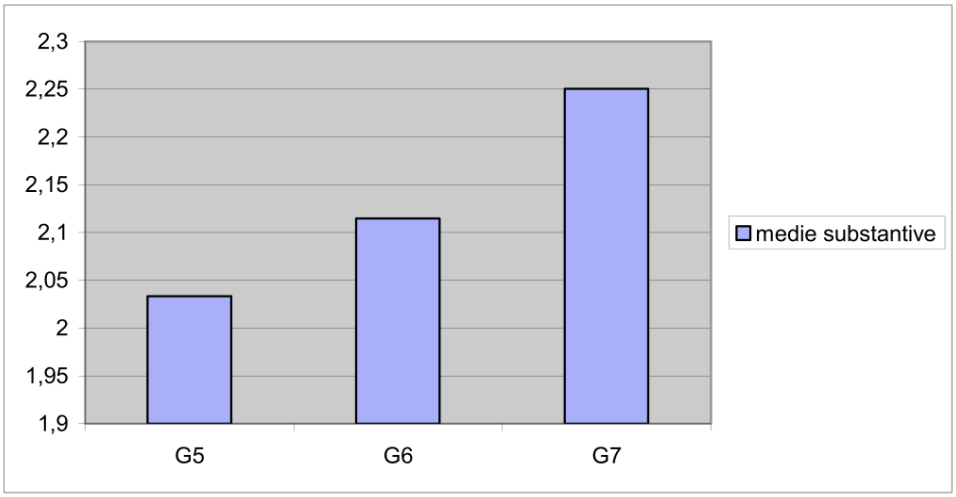
Utilizarea substantivelor domină structura lingvistică a AA la loturile 9 şi 8 , diferențele fiind semnificative statistic la praguri de semnificație de .001 şi .005. Cele mai mici valori se obțin de către lotul 10 (chinezi), care diferă semnificativ de practic toate celelalte loturi (chiar la praguri de semnificație de .000). În funcție de tipul de item, observăm că:

- la itemii e+ - loturile 9 şi 8 se află la distanță semnificativă (în sensul unor scoruri mai mari) față de aproape toate celelalte loturi (cu excepția lotului 4), pentru itemii „televizor”, „acasă” şi „pat”; pentru ceilalți itemi („mâncare” şi „tată”) nu apar diferențe semnificative între cele 10 loturi;
- la itemii e0 – în continuare lotul 9, secondat de loturile 8 şi 3, obține valori semnificativ mai mari decât alte loturi, în special lotul

decât lotul 10; singurul item pentru care nu apar diferențe semnificative între subiecți este „uşă”;

- la itemii e- - loturile 9 şi 8 se diferențiază semnificativ, la toți itemii cu conotație negativă, de aproape toate celelalte loturi, şi în special de lotul 10;

Din cele de mai sus se constată că, la nivelul loturilor de subiecți adulți, utilizarea substantivelor – adică a elementelor lingvistice cu caracter descriptiv – este mult mai mare sau mult mai mică decât la loturile de copii sau puberi. Studenții europeni testați îşi amintesc aspecte din experiența personală de viață într-o manieră descriptivă (includ descrieri ale locațiilor de desfăşurare a acțiunii, personaje multiple, elemente de decor cu care interacționează); în schimb, subiecții chinezi se află în cealaltă extremitate, preferând să facă descrieri mai sumare ale locațiilor, cu un număr mai redus de personaje care apar în narațiune. Mai jos prezentăm, cu titlu de exemplu, expresia grafică a trei dintre grupurile investigate, 5, 6 şi 7, între care, conform cu cele de mai sus, nu apar diferențe semnificative (graficul 2).



Graficul 2. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte folosirea substantivelor în nararea AA.

În ce priveşte adjectivele se observă aproximativ acelaşi pattern ca mai sus, grupurile 9 şi 8 având o frecvență de utilizare a acestor părți de vorbire mai mare decât cea a celorlalte loturi. „Dominarea” este însă mai puțin autoritară. Pentru anumite tipuri de itemi (13, 9)

diferențele inter-loturi nu sunt semnificative statistic, deşi se apropie de pragul de semnificație (semnificație marginală). În funcție de tipul de item, observăm că:

- la itemii e+ - se obțin mai puține diferențe semnificative între loturi; singurii itemi la care apar astfel de diferențe sunt „televizor”, unde lotul 8 obține punctaje mai mari decât majoritatea celorlalte loturi şi „pat”, la care lotul 9 are scoruri mai mari; în rest, pentru ceilalți trei itemi din această categorie, apar diferențe între loturi, însă acestea nu au semnificație statistică.
- la itemii e0 – loturile 8 şi 9 se distanțează de majoritatea celorlalte loturi (în special de 2, 5, 6 şi 7) la trei din cei cinci itemi de la această categorie (şi anume, la „uşă”, „greşeală” şi „noapte”); ceilalți doi, „doctor” şi profesor”, sunt abordați în acelaşi mod de către subiecții loturilor.
- la itemii e- - şi aici loturile 9 şi 8 se distanțează de practic toate celelalte loturi, la patru din cei cinci itemi (şi anume, la „moarte”, „sărăcie”, „foame” şi „frig”), singurul cuvânt stimul la care nu s-au obținut diferențe semnificative fiind „suferință” (este şi cel mai negativ emoțional dintre itemi).

În concluzie, aproape la fel ca şi în cazul substantivelor, adjectivele sunt folosite în mai mare măsură de către subiecții adulți, mai ales de către cei europeni, ca fiind modalitatea de susținere şi „îmbogățire” a cadrului prezentat de narațiune. Personajele sau fundalul de desfăşurare a scenelor sunt mai încărcate cu epitete, ceea ce poate constitui un argument în plus în favoarea bogăției AA (trebuie demonstrat că şi al acurateței sale).

Verbele semnifică, din punct de vedere psihologic, prezența unei acțiuni, a unei desfăşurări, deci sunt indicatorul de dinamică al textului, inclusiv a AA. Datele analizate evidențiază că în cazul lotului de subiecți chinezi verbele sunt semnificativ mai puțin utilizate, comparativ cu celelalte loturi (practic, AA ale acestor subiecți sunt lipsite de desfăşurare acțională, fiind „saturate” în caracter descriptiv, picturale şi statice). Toate celelalte loturi obțin scoruri mai ridicate la această variabilă decât lotul de subiecți chinezi. Există prea puține studii care să urmărească în mod explicit diferențele transculturale legate de conținutul AA, nu avem deci suficiente date care să susțină o concluzie de tipul acesta, care ar marca reactualizarea AA în mod diferit. Rezervăm câteva comentarii la finalul analizei statistice pentru acest instrument. În funcție de tipul de item, observăm că:

- la itemii e+ - majoritatea loturilor (şi în special 5, 6 şi 7) obțin scoruri semnificativ mai mari decât lotul 10, la trei dintre itemii de la această categorie („acasă”, „televizor” şi „pat”); ceilalți itemi nu generează diferențe semnificative statistic între loturi.
- la itemii e0 – lotul 10 are, şi aici, cele mai mici scoruri, față de majoritatea loturilor, pentru trei dintre itemi („uşă”, „profesor” şi „noapte”), la ceilalți doi diferențele nefiind semnificative
- la itemii e- - față de categoriile anterioare, în cazul itemilor negativi lotul de subiecți chinezi se distanțează clar de aproape toate celelalte loturi (excepție face doar lotul 4), la toți itemii; în mod constant aceşti subiecți au valori mai mici ale utilizării verbelor, ca indicatori de acțiune, în narațiunile despre experiențele de viață.

În concluzie, rezultatele obținute la această variabilă ne determină să considerăm că, în general subiecții chinezi se diferențiază de cei europeni printr-o dinamică mai scăzută a acțiunilor sau scenariilor relatate din experiența personală de viață; imaginile evocate se caracterizează mai curând prin aspecte de tip descriptiv, static, orientate preferențial asupra unor personaje sau obiecte, şi mai puțin asupra unei acțiuni realizate de unii sau prin intermediul unora din aceştia. Subiecții loturilor de copii, 5, 6 şi 7, nu se deosebesc semnificativ între ele, scorurile obținute fiind relativ apropiate.

În fine, adverbele, ca descriptori de acțiune, sunt mai slab evidențiați la nivel statistic între grupuri. Şi aici, grupul 10 pare să conțină, pentru majoritatea itemilor, mai puțini descriptori de acțiune decât grupurile 5, 7 sau 1. La itemii 9, 1o, 11 şi 12 diferențele sunt nesemnificative statistic. În funcție de tipul de item, observăm că:

- la itemii e+ - la trei dintre itemi („acasă”, „pat” şi „mâncare”) lotul de subiecți chinezi se distanțează de celelalte, fie printr-o utilizare mai scăzută a adverbelor (la „acasă” şi „pat”) fie printr-o creştere a ponderii adverbelor (la itemul „mâncare”) față de alți subiecți; pentru ceilalți itemi diferențele între loturi nu sunt semnificative.
- la itemii e0 – singurele aspecte notabile la această categorie de cuvinte – stimul sunt plasările subiecților chinezi în fața celorlalte loturi („doctor”) sau în spatele unora din ele („noapte”); la ceilalți itemi diferențele nu sunt semnificative statistic.
- la itemii e- - la itemii „moarte” şi „suferință” nu apar diferențe notabile între loturi în ce priveşte utilizarea adverbelor ca descriptori

ai acțiunii; la ceilalți itemi subiecții chinezi scorează inferior celorlalte loturi.

În concluzie, utilizarea adverbelor, la fel ca şi în cazul verbelor, diferă în funcție de tipul de lot. Deşi diferențele sunt mai puțin numeroase decât la categoria anterior analizată, ele marchează o distincție destul de clară între subiecții chinezi şi cel puțin o parte a celorlalte loturi, fapt ce ar putea, în primă fază, fi pus pe seama unor diferențe culturale (discuția aceasta ar putea fi continuată în baza unor argumente suplimentare).

Între loturile 5, 6 şi 7 nu apar diferențe semnificative statistic în ce priveşte utilizarea diferențiată a substantivelor, adjectivelor, verbelor şi adverbelor, ceea ce conduce la concluzia că subiecții loturilor folosesc în aceeaşi manieră (adică, cu aceeaşi frecvență lingvistică) diferitele părți de vorbire. Nici între loturile cu subiecți români cu vârste diferite nu apar diferențe semnificative, ceea ce ne poate conduce la concluzia că structura lingvistică (internă) a AA nu este semnificativ modificată în timp de diferiți factori (luați în considerare în analiză separată), în special cei de mediu şi de personalitate. Diferențele în ce priveşte exprimarea experienței de viață constau, în acest caz, în conținutul informațional şi în încărcătura emoțională, şi nu în modul de compunere a textului, care pare că variază prea puțin, atât la loturile de aceeaşi vârstă, cât şi la cele de vârste diferite.

În schimb, apar diferențe importante între loturile de subiecți din culturi diferite. Lotul de subiecți chinezi are cea mai mică dinamică (exprimată prin o slabă reprezentare a verbului şi adverbului – ce reprezintă la nivel gramatical desfăşurarea şi descrierea acțiunii). În schimb, descrierea situației obține scoruri maxime la loturile 9 şi 8 (subiecți spanioli şi români). La aceste loturi se obțin valori ridicate la variabilele substantive şi adjective.

În concluzie, analiza structurii lingvistice a AA evidențiază puține diferențe, între loturile de aceeaşi vârstă sau de vârste diferite (intracultural), însă apar diferențe ceva mai semnificative la nivel intercultural, de unde am putea deduce că acest aspect este puternic determinat cultural. Rezultatele obținute converg în direcția unei lipse de variabilitate în ce priveşte elementele componente ale structurii AA şi, dacă este să luăm în considerare variabile ca vârsta, mediul de proveniență şi de viață, nivelul de educație sau factori de

personalitate, constatăm o lipsă de variabilitate şi în raport cu acestea din urmă.

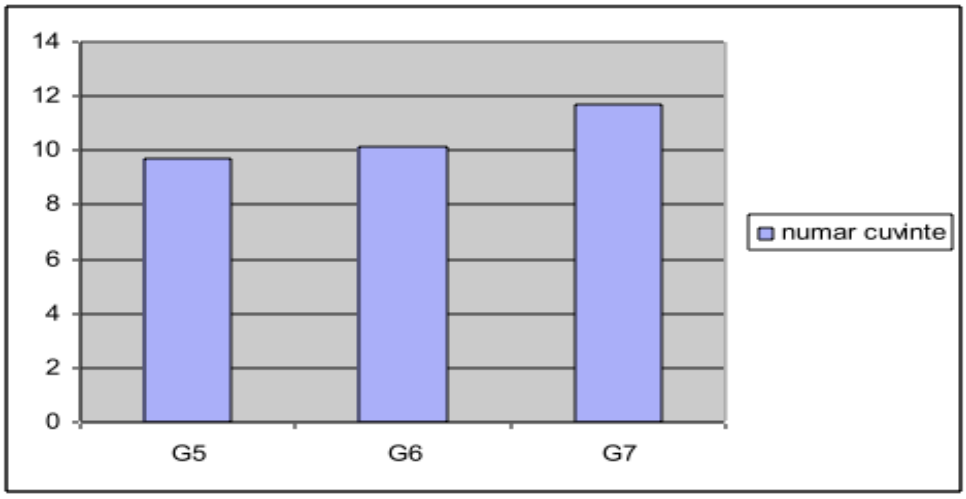
B. Numărul de cuvinte este cea de-a doua variabilă cantitativă analizată. Au fost evidențiate numeroase diferențe semnificative, folosind procedura Bonferroni. Pentru a preîntâmpina eventuale erori, toți subiecții străini au răspuns întâi în limba lor maternă, după care un traducător cu experiență a tradus textele respective în limba română, încercând, pe cât posibil, să păstreze intacți parametrii textului de bază (inclusiv numărul de cuvinte), cu toate că în scopurile cercetării de față au contat doar versiunile originale. Numărul de cuvinte luat în considerare pentru subiecții spanioli a fost cel din textul inițial (în limba spaniolă). Limba chineză prezintă însă anumite particularități, în sensul în care ideogramele chinezeşti nu sunt echivalente cu cuvinte, ci cu expresii verbale. De aceea, în acest caz am luat în considerare numărul de cuvinte din traducerea în limba română, încercând totuşi să ne menținem (prin parametrii traducerii) cât mai aproape de numărul semnelor din versiunea originală a fiecărei AA.

Se constată apariția unui pattern repetitiv, în sensul în care în mod constant lotul de subiecți chinezi (10) are scoruri semnificativ mai mici decât majoritatea celorlalți subiecți, practic la toți itemii (la praguri de semnificație cuprinse între .000 şi .005). De vreme ce am exclus, prin procedura folosită, riscul unor erori grosiere la această variabilă, rezultă că putem pune rezultatul pe seama unor deosebiri de natură culturală, între loturile europene şi acesta. În virtutea aspectelor culturale invocate, AA este redată în mai puține cuvinte, preponderent substantive şi adjective, şi are în principal un caracter descriptiv.

Loturile 5, 6 şi 7 nu ies în evidență prin diferențe semnificative în ce priveşte numărul de cuvinte utilizat pentru nararea evenimentelor autobiografice evocate, practic independent de încărcătura emoțională a AA sau de alți factori asociați (graficul 3).

Apar diferențe statistic semnificative între acestea trei şi loturile de subiecți adulți români şi spanioli, în sensul în care adulții investigați utilizează un număr de cuvinte semnificativ mai mare decât copiii de vârstă şcolară mică investigați, fapt uşor de explicat prin volumul de cuvinte care formează lexiconul unui tânăr ce posedă un nivel superior de educație, față de subiecți mult mai mici ca vârstă

şi acumulări intelectuale. Între celelalte loturi nu apar diferențe semnificative pentru această variabilă.



Graficul 3. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte numărul de cuvinte folosite în nararea AA.

C. Valoarea cognitivă este una din cele două variabile calitative folosite în cercetarea de față şi se referă la conținutul informațional pe care o AA o are, valoare evaluată în mod independent de 4 evaluatori. Din aceste valori se calculează o medie aritmetică care este luată în calcul în prelucrările statistice efectuate.

O privire de ansamblu asupra rezultatelor obținute confirmă faptul că între anumite loturi apar diferențe care au semnificație statistică. Analiza diferențelor semnificative (cu praguri de semnificație cuprinse între .000 şi .005) arată că se produc anumite repetiții (de pildă, la itemi cu aproximativ aceeaşi valoare afectivă inițială apar diferențe între aproximativ aceleaşi loturi), de unde putem să tragem concluzia că înțelegerea acestora este condiționată de valoarea emoțională a itemului. La itemii cu valoare emoțională negativă (sărăcie, frig, foame, greşeală, suferință şi moarte) loturile la care s-au obținut valori cognitive semnificativ mai mari au fost 1, 8, 3 şi 6, în timp ce valorile cognitive cele mai mici apar la loturile 5, 10, 2 şi 7. La itemii cu valoare emoțională pozitivă (noapte, profesor, mâncare, tată, uşă, televizor) lotul 5 obține valorile cognitive cele mai scăzute. Valori cognitive ridicate se înregistrează la loturile 1, 6 şi 4.

Alți itemi (acasă, pat, doctor) nu generează diferențe semnificative între loturi.

După cum se observă mai sus, în mod constant lotul 5 (copii neinstituționalizați fără probleme majore în mediul de proveniență sau de viață) obține valori scăzute la conținutul informațional al amintirilor evocate. Şi lotul 7 (copii instituționalizați) are valori cognitive mici. O posibilă explicație ar fi aceea că evenimentele din trecutul copiilor nu dețin „vârfuri" informaționale sau emoționale care să fi marcat existența lor sau AA sunt puține şi relativ şterse, sau sunt prea traumatizante şi, din această cauză, subiectul evită fie reactualizarea, fie exprimarea verbală a acelui eveniment.

De asemenea, observăm că lotul 6 (copii neinstituționalizați cu probleme în mediul de viață) obțin valori cognitive ridicate, explicabile prin prisma nevoii crescute de a verbaliza şi de explica, de a înțelege şi de a fi înțeleşi de către ceilalți, dată fiind prezența activă în viața lor a traumei sau situației care generează trăiri emoționale mai intense şi mai frecvente decât pentru ceilalți subiecți. Aceste rezultate vin să confirme rezultatele obținute în cercetarea lui Fivush şi al. (2003). Pentru celelalte loturi diferențele apărute sunt fie nesemnificative, fie depind de tipul de item (nu sunt deci o manifestare constantă). Poate că o investigație mai detaliată ar reuşi să clarifice natura acestor diferențe.

În ce priveşte o analiză separată a loturilor 5, 6 şi 7, din cele menționate mai sus se remarcă existența unor diferențe semnificative, în sensul în care lotul 5 obține în mod constant scoruri semnificativ mai mici la variabila cognitivă, față de loturile 6 şi 7, în timp ce între acestea din urmă nu apar diferențe semnificative din punct de vedere statistic.

D. Valoarea emoțională este cel de-a doua variabilă calitativă evaluată. Vizează încărcătura emoțională a AA, la fel ca şi la variabila cognitivă, evaluată de 4 evaluatori independenți. În prelucrările statistice se foloseşte o medie aritmetică a acestora.

O privire de ansamblu asupra rezultatelor la analiza tip Bonferroni scoate în evidență existența a relativ puține diferențe semnificative, față de alte variabile investigate în acelaşi mod. La un număr de cinci itemi (profesor, mâncare, televizor, frig şi suferință) se obțin diferențe între loturi, însă acestea nu sunt semnificative statistic, valorile fiind extrem de apropiate.

În ansamblu, între lotul 10 şi majoritatea celorlalte loturi apar diferențe semnificative, prin aceea că subiecții chinezi scorează superior celorlalți subiecți la itemii pozitivi şi neutri emoțional, şi scoruri mai mici la itemii negativ emoționali. În limbaj psihologic, studenții chinezi se dovedesc a fi mai optimişti şi mai pozitivi în ceea ce priveşte trecutul lor personal, față de toți ceilalți subiecți, europeni. Din nou, pot fi luate în discuție, în afară de factori de personalitate, factori culturali, pe care nu ne propunem să îi analizăm în detaliu în această lucrare. În continuare vom analiza rezultatele obținute la cele trei categorii de itemi: pozitivi, neutri şi negativi.

La itemii pozitivi emoțional, lotul 10 obține valori semnificativ mai mari decât alte loturi, în special față de lotul 5, iar acestea au valori semnificativ mai mari față de lotul 2. Între celelalte loturi diferențele există dar nu sunt semnificative din punct de vedere statistic (lotul 10 are scoruri mai ridicate – valori emoționale mai ridicate – decât majoritatea celorlalte loturi, nu toate diferențele sunt însă mari).

În ce priveşte itemii cu coloratură neutră, din nou lotul 10 are valori semnificativ mai mari decât celelalte loturi, în special loturile 7 şi 6, tonul evaluat al AA subiecților chinezi fiind semnificativ mai „pozitiv” decât al subiecților copii, ale căror caracteristici comune sunt aspectele negative din viața lor trecută sau prezentă, mediul nefavorabil de viață etc. Cele mai mici valori la această categorie de itemi sunt obținute de subiecții din lotul 2, ale căror scoruri sunt semnificativ mai mici decât ale celor din loturile menționate mai sus. O posibilă explicație ar putea veni din domeniul psihologiei dezvoltării, care demonstrează că, începând cu pubertatea, schimbările rapide care se produc la nivel fizic şi psihic afectează maniera în care subiecții redau (reflectă) realitatea, fie că vorbim despre o realitate externă sau internă, fie că vorbim de una trecută sau prezentă. Afectarea poate să țină de o tendință de a merge spre extreme, de a minimiza sau dimpotrivă, de a exagera anumite aspecte legate de sine sau alții.

În fine, analiza itemilor negativi arată că loturile 1 şi 7 obțin scoruri semnificativ mai ridicate decât lotul 10, plasându-l pe acesta din urmă în zona „cea mai puțin negativă” sau „pesimistă” dintre toate. Din nou, putem lua în considerare o explicație de tip cultural, dacă este să vorbim despre subiecții chinezi. În ce priveşte lotul 1, o posibilă explicație ar putea fi cea care ia în calcul multiplele

schimbări la nivel educațional (deşi considerăm că ar trebui realizate cercetări suplimentare pentru validarea argumentului de față) care se petrec la copiii de această vârstă, o dată cu trecerea de la un ciclu de învățământ (primar) la un alt ciclu de învățământ (gimnazial).

Analiza separată a loturilor 5, 6 şi 7 arată că nu există diferențe semnificative statistic între acestea, la nici unul din itemii listei. Rezultă că, din punct de vedere emoțional, cele trei loturi înregistrează valori foarte apropiate, cu toate că experiențele de viață ale acestora sunt semnificativ diferite. Această idee poate fi considerată contraintuitivă, dacă este să luăm în considerare că era de aşteptat ca reacțiile subiecților să fie diferențiate. După cum ştim, crearea loturilor a luat în considerare aspecte ce vizează direct experiența emoțională a subiecților – este de aşteptat ca subiecții instituționalizați, precum şi cei care trăiesc în familii dezorganizate sau cu probleme majore (şomaj, moartea unuia din părinți etc) să reacționeze emoțional mai intens la stimuli ce fac apel la experiența lor de viață, nu întotdeauna foarte fericită.

În concluzie, în cazul acestei variabile variațiile inter-loturi au fost relativ mici. Constatăm o distanțare semnificativă a scorurilor obținute de subiecții chinezi de scorurile celorlalte loturi, situație care poate fi pusă pe seama unei raportări emoționale diferite la propria experiență de viață (prin „diferit” avem în vedere aici comparația sa cu loturile europene). Experiențele de viață evocate cu ajutorul cuvintelor – stimul sunt exprimate la un nivel emoțional ce nu ține, din punct de vedere verbal, atât de valoarea emoțională a cuvintelor folosite, cât mai ales de modul de construcție a narațiunii în sine, acumularea de informație (descriptivă şi acțională) şi construcția scenariului redat în AA fiind ceea ce diferențiază între relatările de viață ale subiecților implicați.

În concluzie, prin acest instrument am reuşit să scoatem în evidență structura internă (lingvistică) a AA şi să analizăm, din punct de vedere informațional şi afectiv, conținutul acestora. Ideea de la care am pornit, atunci când am construit instrumentul, a fost aceea de investiga modul în care subiecții reactualizează, pe baza cuvintelor - stimul, amintiri din experiența proprie de viață, presupunând că diferențele deja existente între loturile de subiecți se vor reflecta în maniera în care aceştia narează (reconstruiesc) trecutul personal. Vom discuta într-o altă parte a acestui capitol despre modul în care rezultatele obținute la acest instrument se

„pliază” pe modelul AA pe care îl propunem. Aici este poate momentul să constatăm că:

- apar puține variații ale structurii lingvistice de bază din AA, cele mai multe din ele putând fi puse pe seama diferențelor culturale, şi nu pe cele date de mediul de proveniență, nivelul de educație sau de vârstă;
- nivelul informațional al AA variază semnificativ mai mult, acesta fiind influențat de mediul de proveniență al subiecților, educație sau vârstă, precum şi de mediul cultural;
- valoarea afectivă a AA cunoaşte relativ puține variații, cele mai multe fiind determinate de mediul cultural de proveniență, în proporție mult mai mică de mediul social al subiecților;
- deşi efortul de analiză țintește în principal asupra subiecților de vârstă mică, pentru că alcătuirea loturilor a ținut cont de toate aspectele importante pentru cercetare (cercetare transversală), analiza longitudinală a adus, la rândul ei, informații importante, care se pot constitui într-o bază serioasă de studiu pentru validarea modelului propus;
- pentru subiecții adulți am propus o altă platformă de cercetare transversală; pentru scopurile extinse ale cercetării ea ar trebui aprofundată, cu siguranță, ea a răspuns la acest nivel la una din multiplele întrebări ce se pot pune: există vreun rol al factorului cultural în construcția mintală a AA? Răspunsul afirmativ obținut deschide calea unor cercetări care să evidențieze mai precis ponderea pe care acest factor, secundar aici, o are în construcția şi reconstrucția mintală a trecutului personal.

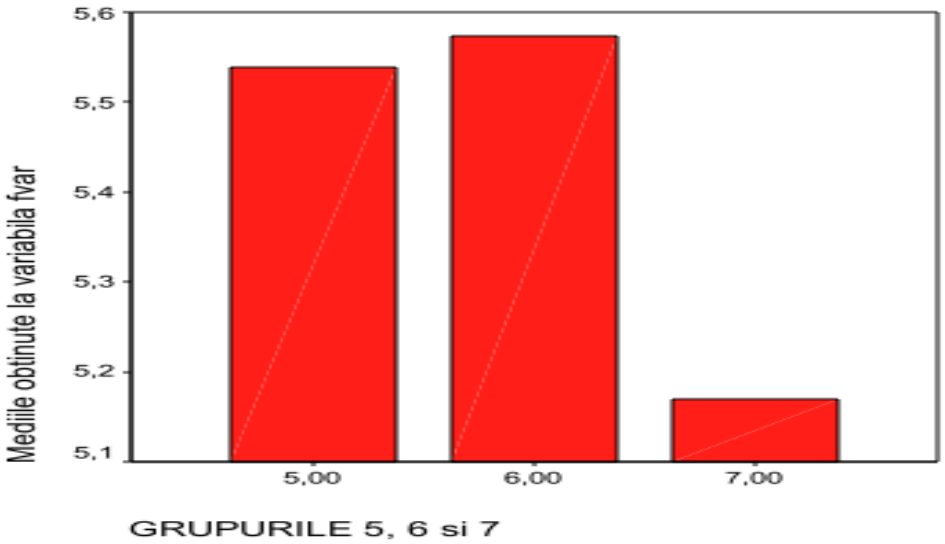
Interviul biografic

Acest instrument a avut în vedere, după cum am menționat în capitolul anterior, identificarea elementelor afective ale AA, prin aceea că a urmărit acele AA cu coloratura emoțională cea mai intensă. În afară de aceste aspecte, ne-a interesat modul în care subiecții se raportau la familie şi la mediul social familial (părinți, frați şi surori).

Variabilele analizate statistic sunt: vârsta celei mai vechi amintiri (micv), vârsta la care subiectul a avut cel mai fericit eveniment din viață (fvar), respectiv a celui mai nefericit eveniment (nfvar), intensitatea emoțională a celui mai fericit eveniment din viață (fcal)

respectiv a celui mai nefericit eveniment (nfcal), calitatea relației cu mama, din punct de vedere afectiv (macal), a celei cu tata (tacal) şi a celei cu frații (fracal), precum şi plăcerile şi temerile majore (plmax şi temax). În urma analizei de tip Bonferroni (diferențe semnificative între grupuri) au reieşit următoarele rezultate:

- micv – se remarcă faptul că între cele trei grupuri nu apar diferențe semnificative statistic. Grupul 5 diferă într-o oarecare măsură de celelalte două (6 şi 7), însă diferențele nu sunt suficient de mari pentru a fi relevante. Interpretând datele obținute, tragem concluzia că vârsta celei mai vechi AA nu diferă semnificativ de la un grup la altul (cel mai probabil prima AA este localizată în acelaşi interval de vârstă, indiferent de tipul de mediu din care provine subiectul). Nu ştim dacă un număr mai mare de subiecți ar fi putut modifica acest rezultat.
- fvar – dacă între lotul 5, pe de o parte, şi loturile 6 şi 7, pe de altă parte, la variabila anterioară, apăreau câteva diferențe, chiar nesemnificative, în cazul acestei variabile, între loturi nu apar nici un fel de diferențe, semnificative sau nesemnificative (grafic 4).



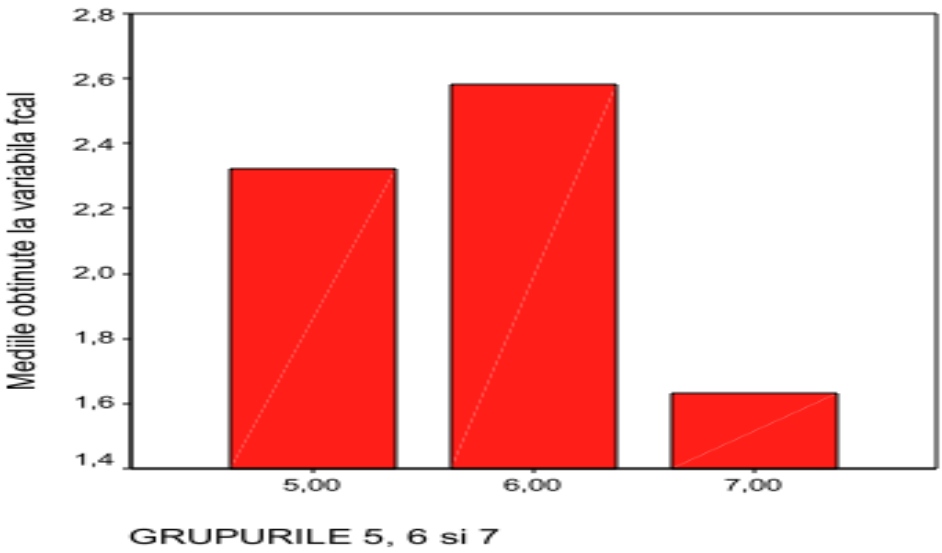
Grafic 4. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte vârsta celei mai fericite AA evocate.

La fel ca mai sus, interpretarea rezultatelor conduce spre concluzia că intervalul de vârstă în care subiecții spun că au trăit cea

mai fericită experiență de viață este, în principiu, acelaşi, indiferent de caracteristicile care îi disting, din punct de vedere psihologic.

- nfvar – şi în cazul acestei variabile, la fel ca la cea anterioară, diferențele nu sunt semnificative statistic, ceea ce ne face să considerăm că nici din punct de vedere psihologic nu sunt diferențe importante între subiecți, văzuți prin prisma loturilor din care fac parte.

- fcal – pentru această variabilă apar diferențe semnificative între lotul 7 (subiecți instituționalizați) şi celelalte două loturi (5 şi 6), în sensul că primul lot menționat obține valori semnificativ mai mici (.019, respectiv .004) față de celelalte loturi, la intensitatea emoțională a celei mai fericite AA (grafic 5).

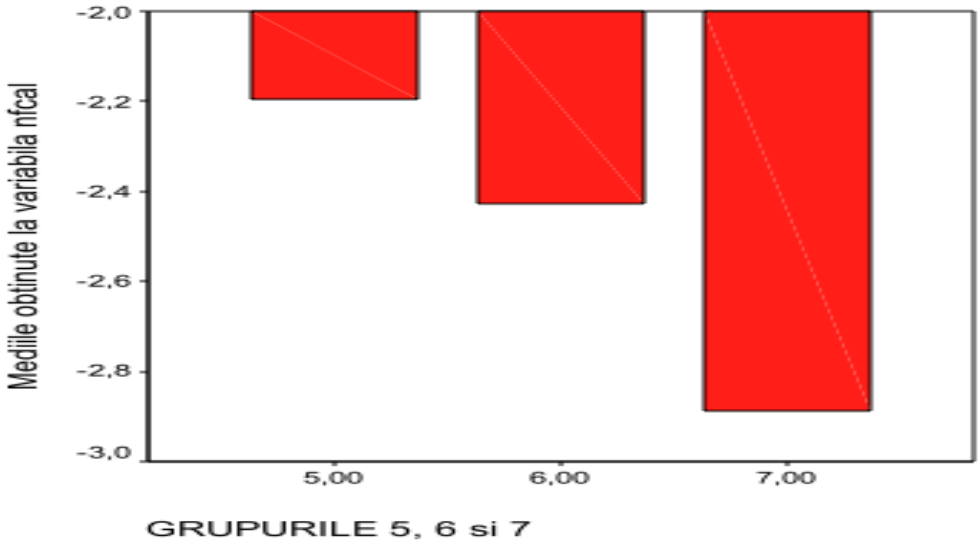


Grafic 5. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte încărcătura emoțională a celei mai fericite AA.

Interpretat psihologic, pentru evaluatorul extern, AA cea mai fericită a subiectului instituționalizat este mai puțin „fericită” decât cea a subiectului neinstituționalizat (evenimentele petrecute în viața subiectului din orfelinat sunt mai puțin încărcate emoțional decât ale celorlalte categorii de subiecți).

- nfcal – în acest caz, lotul 7 diferă uşor de celelalte loturi, şi în special de lotul 5, prin aceea că scorurile obținute de aceştia sunt

mai scăzute decât cele obținute de subiecții non-instituționalizați (pragul de semnificație este însă marginal - .068, vezi grafic 6).

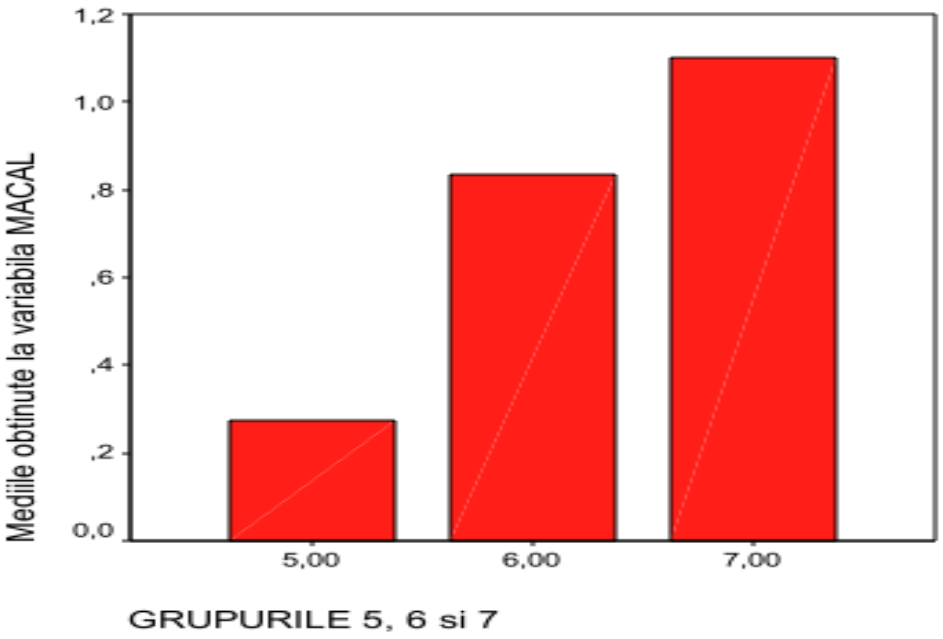


Grafic 6. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte încărcătura emoțională a celei mai nefericite AA.

Din punct de vedere psihologic, acest fapt semnifică o diferențiere de intensitate emoțională între subiecți, prin aceea că AA subiecților ce compun lotul 7 sunt mai „nefericite" (pentru evaluatorul extern) decât cele relevate de subiecții lotului 5. Între lotul de subiecți instituționalizați şi cei non-instituționalizați cu probleme diferențele sunt mult mai mici, de unde putem trage concluzia că, probabil, intensitatea emoțională a AA negative se încadrează în acelaşi interval.

- macal – variabila prin care investigăm intensitatea emoțională a referinței la mamă prilejuieşte evidențierea altor diferențe semnificative. În speță, lotul de copii instituționalizați (7) este diferit de lotul 5 în manieră semnificativă (.010), în sensul că intensitatea emoțională a referinței despre mamă este mai mare la lotul 7, în vreme ce diferența dintre el şi lotul 6 este practic inexistentă (prag de semnificație 1.000). De asemenea, între loturile 5 şi 6 apar diferențe, însă acestea sunt nesemnificative statistic (.209). Chiar şi în acest caz, referințele emoționale ale copiilor ce

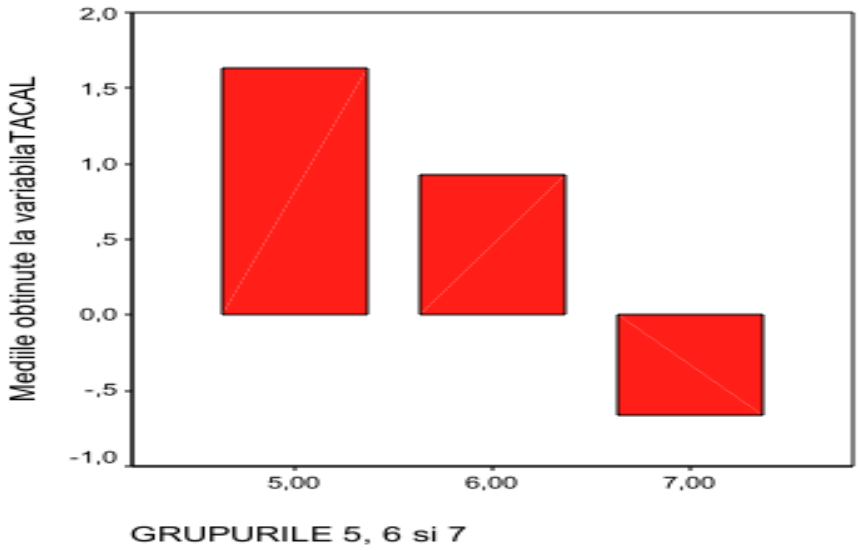
formează lotul 5 sunt mai „moderate” afectiv decât cele ale copiilor ce provin din familii în care sunt semnalate probleme de diferite tipuri (grafic 7).



Grafic 7. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte calitatea / încărcătura emoțională a relației cu mama, reflectată în interviul biografic.

În concluzie, relatările copiilor care vorbesc despre mamele lor diferă, iar această diferență poate fi pusă pe seama mediului de proveniență (deşi, cu siguranță, mai există şi alți factori care influențează această raportare).

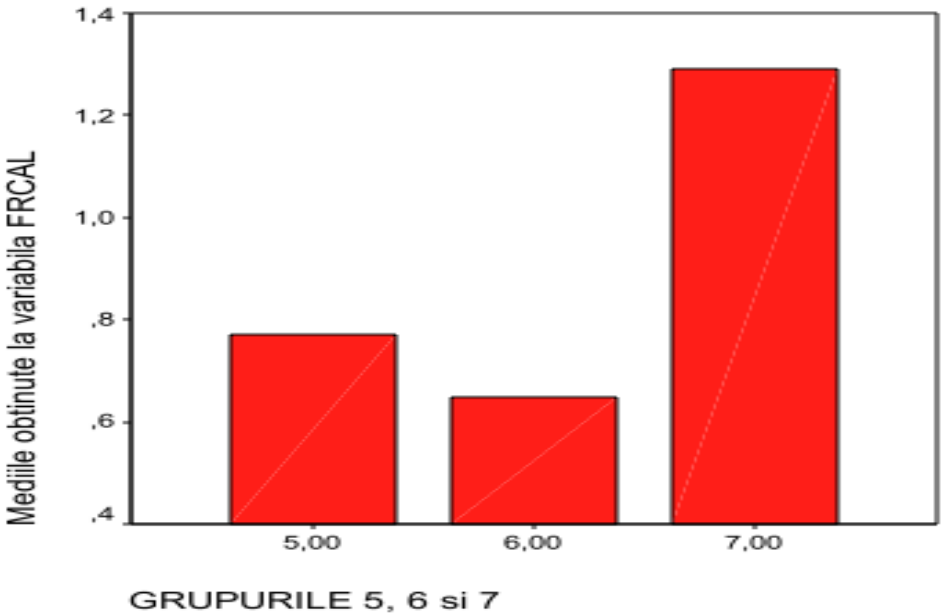
- tacal – la fel ca în cazul variabilei anterioare, evaluarea intensității emoționale a raportărilor la tată scoate în evidență diferențe importante între loturi. Şi aici, lotul 7 diferă de celelalte loturi, de data aceasta în mod semnificativ statistic, cu valori ale pragurilor de semnificație de .000 (față de lotul 5) şi .008 (față de lotul 6). Între loturile 5 şi 6 nu sunt diferențe semnificative statistic (grafic 8).



Grafic 8. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte calitatea / încărcătura emoțională a relației cu tata, reflectată în interviul biografic.

Din punct de vedere psihologic, intensitatea emoțională a referinței la tată este mai intensă emoțional la copiii instituționalizați, fapt explicabil poate prin aceea că cei mai mulți dintre subiecții investigați fie nu îşi cunoscuseră tatăl decât pentru puțin timp sau chiar niciodată, fie că acesta fusese, în familia de proveniență, un puternic element conflictogen (una din fetițele cu care am discutat ne-a arătat mai multe cicatrici la nivelul abdomenului, despre care ne-a spus că îi fuseseră făcute de către tată, într-unul din numeroasele momente de beție; în urma acestui episod violent, ea şi mama ei au fost internate în spital, iar tatăl a fost arestat şi apoi condamnat la câțiva ani de închisoare; relatarea a fost confirmată de asistentul social al centrului în care se găsea copilul, fiind consemnată în fişa personală a acestuia).

- frcal – pentru această variabilă, diferențele statistice apar, la fel ca mai sus, între lotul 7 şi celelalte două loturi, însă ele nu sunt semnificative (.349, respectiv .292). Vezi graficul 9.



Grafic 9. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte calitatea / încărcătura emoțională a relației cu frații, reflectată în interviul biografic.

Acest lucru reprezintă în plan psihologic relevanța mai scăzută a prezenței sau absenței fraților din viața subiecților, chiar în situația de instituționalizare copiii nu resimt atât de acut lipsa fraților, şi nici nu se simt foarte susținuți de prezența acestora (există numeroase cazuri de familii care îşi trimit copiii „în bloc" la orfelinat; din acest motiv, copiii pot creşte împreună, chiar în condiții de instituționalizare). Afirmația de mai sus are şi un referențial: relațiile cu părinții, ce par a fi mai intense, deci mai importante decât cele cu frații, cel puțin pentru categoria de vârstă avută în vedere – 6-9 ani).

- plmax – lucrurile care le plac cel mai mult copiilor, indiferent că vorbim despre copii care cresc în familii „normale", „cu probleme" sau „de conjunctură", par să fie cam aceleaşi (spunem „cam" pentru că analiza datelor scoate în evidență diferențe uşoare între grupuri, însă ele nu au practic o semnificație statistică, nici măcar marginală). Cel mai plăcut lucru pentru un copil este, bineînțeles, joaca.

- temax – aici diferențele sunt, practic, inexistente. În ansamblul lor, copiii investigați par a se teme cel mai mult fie de

animale (aproximativ jumătate dintre ei) fie de oameni (cunoscuți sau necunoscuți).

În concluzie, între loturi apar diferențe semnificative din perspectiva mai multor variabile, ce țin de componenta afectivă a amintirilor relatate. Lotul 7 se detaşează, diferențiindu-se de celelalte două loturi, mai ales de lotul 5, pentru aproape toate variabilele investigate. Putem astfel creiona un portret „afectiv" al fiecărui grup de subiecți, cu rezerva mărturisită că o investigație mai extinsă ar putea modifica uşor anumite date (rezerva are titlu de probabilitate).

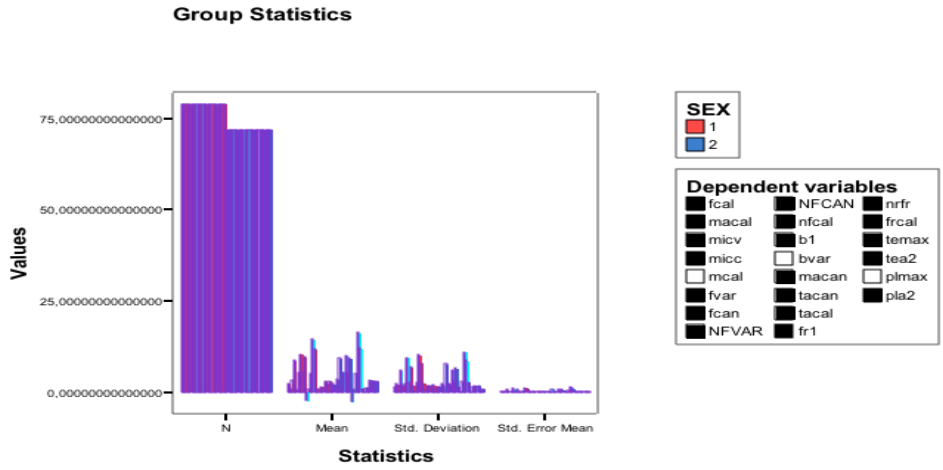
Astfel, grupul de copii ce provin din familii considerate „fără probleme" este caracterizat de o exprimare moderată ca intensitate emoțională a AA, atât a celor fericite, cât şi a celor triste, şi printr-o relație la fel de moderat exprimată cu ambii părinți, însă pozitivă, cu toate că evenimentele care le marchează existența sunt mai bogate emoțional.

Grupurile 6 şi 7 au AA, mai ales pe cele triste, mai dramatice şi mai intens emoțional exprimate, decât grupul anterior. Relația cu mama, dar mai ales cu tatăl este trăită intens negativ, mai ales de grupul 7. Ambele grupuri sunt atrase sau speriate de aceleaşi lucruri. Vorbim, deci, despre copii a căror proveniență se „imprimă" în felul în care vorbesc, gândesc şi îşi amintesc despre viața lor, şi care determină o modificare a coloraturii emoționale a evenimentelor la care au fost martori, precum şi o modificare de ansamblu a modului în care gândesc, simt şi acționează asupra altor aspecte.

Analiza datelor funcție de genul subiecților

Am analizat datele referitoare la variabilele evaluate la proba „interviu biografic" şi funcție de genul subiecților. Am avut în vedere următoarele variabile: vârsta celei mai vechi amintiri (micv), vârsta la care subiectul a avut cel mai fericit eveniment din viață (fvar), respectiv a celui mai nefericit eveniment (nfvar), cantitatea de cuvinte utilizată de subiect pentru a relata despre cel mai fericit, respectiv nefericit eveniment din viață (fcan, nfcan), vârsta la care s-a produs cel mai fericit, respectiv nefericit eveniment din viață (fvar, nfvar), intensitatea emoțională a celui mai fericit eveniment din viață (fcal) respectiv a celui mai nefericit eveniment (nfcal), calitatea relației cu mama, din punct de vedere afectiv (macal), a celei cu tata (tacal) şi a celei cu frații (fracal), numărul de cuvinte utilizat pentru a relata

despre mamă, tată şi fraţi (macan, tacan, frcan), prezenţa şi numărul fraţilor (fr1 şi nrfr), precum şi plăcerile şi temerile mai mari (plmax şi temax) şi mai mici (pl2 şi tea2).



Grafic 10. Comparaţie între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte diferenţele între genuri, pentru variabilele investigate.

Din graficul de mai sus (graficul 10) rezultă că între cele două categorii de subiecţi, 79 băieţi şi 72 fete, pentru variabilele menţionate mai sus, nu apar diferenţe semnificative, cu excepţia variabilei pla2 (la un prag de semnificaţie de .041). Nici unul din celelalte aspecte investigate în loturile de subiecţi nu apare ca fiind determinat de această variabilă (gen). Semnificaţia psihologică a diferenţei ţine de modalităţile în care copiii îşi petrec timpul liber. Dacă unii dintre ei preferă să îşi petreacă timpul liber jucând fotbal sau bătând mingea, ceilalţi (în speţă fetele) preferă să se plimbe sau să citească. Oricum, însă, prima opţiune pentru plăcerea principală este, în principiu, aceeaşi, pentru ambele categorii de subiecţi.

Proba „Cine sunt eu”

Prelucrarea statistică a rezultatelor obţinute a luat în calcul 20 din cele 21 variabile evaluate prin intermediul evaluatorilor independenţi. Aceştia, în număr de trei, au evaluat, independent, fiecare variabilă, pe o scală de la 1 la 5, şi cu semnul + sau – ,

aspectele cantitative şi calitative avute în vedere. Variabilele analizate sunt: fizic_1, fizic_2, temperament, aptitudini, caracter, învățare, relaționare, afectivitate, căutare, unitate, unicitate, izolare, adaptare, devenire, autodepăşire, atitudine, conflictualitate, ideal, statut, şi Eul.

În continuare, vom analiza şi interpreta doar acele rezultate care s-au dovedit a fi relevante din punct de vedere statistic.

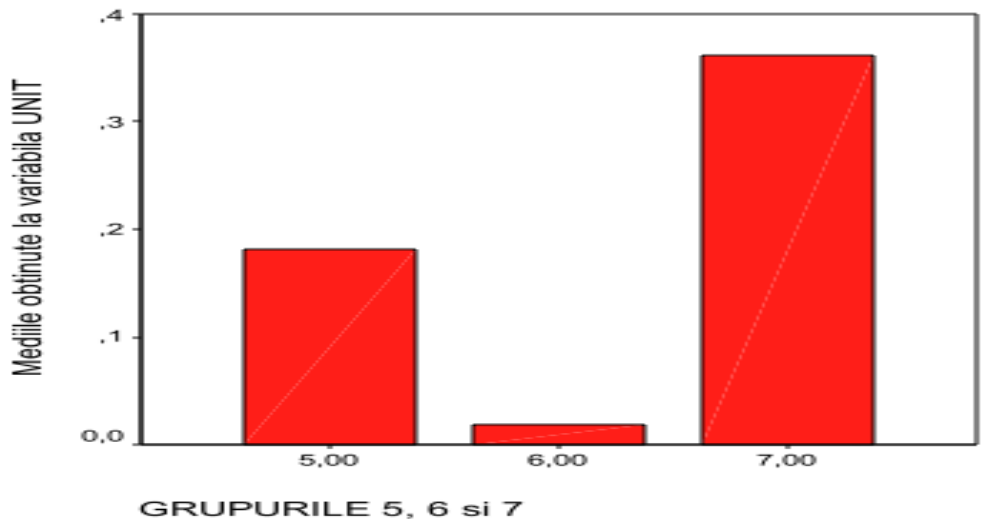
A fost obținută relevanță statistică pentru următoarele variabile: aptitudini, învățare, unitate, unicitate, autodepăşire, atitudine, conflictualitate şi Eul. Procedura aplicată a fost ANOVA oneway, analiză posthoc de tip Bonferroni (comparații multiple). În acest tip de analiză au fost incluse trei din cele zece loturi ale cercetării (comparația este deci inter-loturi), şi anume lotul 5, al copiilor non - instituționalizați fără probleme, 6, al copiilor non – instituționalizați cu probleme (la care fişa clinică releva existența unor probleme în sfera personală, accidente, boli cronice sau probleme de familie) şi 7, al copiilor instituționalizați (din instituțiile de ocrotire ale statului sau private) (vezi Anexa 6)

Aptitudini - această variabilă se referă la aprecierile pozitive sau negative cu privire la calitățile sau abilitățile personale ale fiecărui subiect. Analiza statistică pune în evidență o diferență semnificativă între loturile 5 şi 6, în sensul în care scorurile obținute de lotul 5 sunt semnificativ mai mari decât cele ale lotului 6 (mean diff. .627, prag de semnif. .004). Subiecții din lotul 5 fac referiri mai numeroase la propriile calități şi abilități, față de subiecții din lotul 6. constatăm, de asemenea, că lotul 7, al subiecților instituționalizați, scorează destul de aproape de lotul 5, fără ca diferența să fie semnificativă statistic. Presupunerea pe care o putem face în legătură cu aceste rezultate este aceea că subiecții acestui lot tind să se refere cu mai mare frecvență la ei înşişi, la posibilitățile personale pe care le au de a se dezvolta, la calități pe care sunt conştienți că le au şi le pot valorifica.

Învățare – grupul 5 face referiri mai numeroase şi mai consistente cu privire la învățare, prin comparație cu celelalte grupuri de lucru. Față de grupul 6 diferența este semnificativă statistic (mean diff. .64, la un prag de semnificație de .006).

Unitate – la acest item situația se inversează, în sensul în care grupul 7 se exprimă în direcția unei unități mai mari (văzută ca

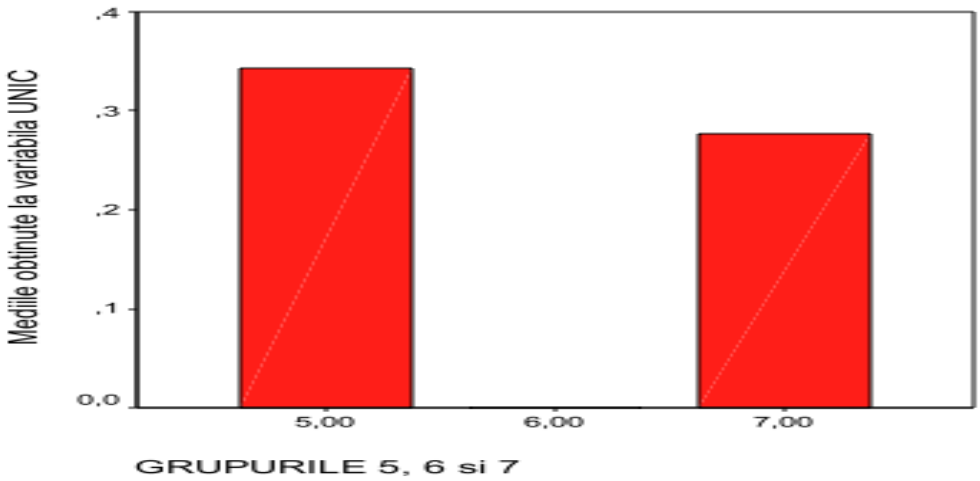
nevoie de confort şi de stabilitate psihică şi comportamentală), comparativ cu grupurile 5 şi 6 (grafic 11). Această nevoie este accentuată, probabil, de mediul de viață din instituții, mult diferit de cel familial. În mod paradoxal, cea mai mică nevoie de unitate o are grupul subiecților care trăiesc într-un mediu familial conflictual, sau care au serioase probleme personale (diferență semnificativă statistic față de grupul 7, mean diff. .34, prag de semnificație .036).



Grafic 11. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte variabila UNIT (nevoia de unitate psihică), reflectată în proba „Cine sunt eu?”.

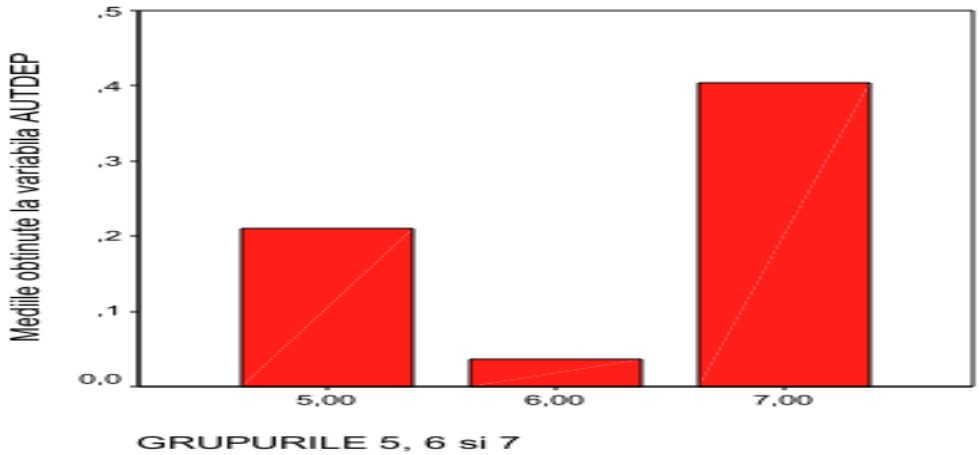
Unicitate – şi în cazul acestui item, lotul de copii ce are probleme (6) pare a marca cele mai mici nevoi de conturare a unicității, diferențele fiind semnificative atât față de lotul 5 (ceilalți copii neinstituționalizați) – mean diff. .34, la un prag de semnificație de .003 – cât şi față de lotul de copii instituționalizați – mean diff. .27, la un prag de semnificație de .036 (grafic 12). În plan psihologic acest rezultat evidențiază o nevoie mai mare de unicitate din partea acelor subiecți.

Autodepăşire – scorurile înregistrate la acest parametru evidențiază încă o dată faptul că grupul de copii instituționalizați se distinge față de celelalte două grupuri prin nevoia crescută de autodepăşire, probabil a condiției defavorabile (în sine) pe care o au.



Grafic 12. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte variabila UNIC (nevoia unui stil propriu şi a unei diferențieri de ceilalți), reflectată în proba „Cine sunt eu?”.

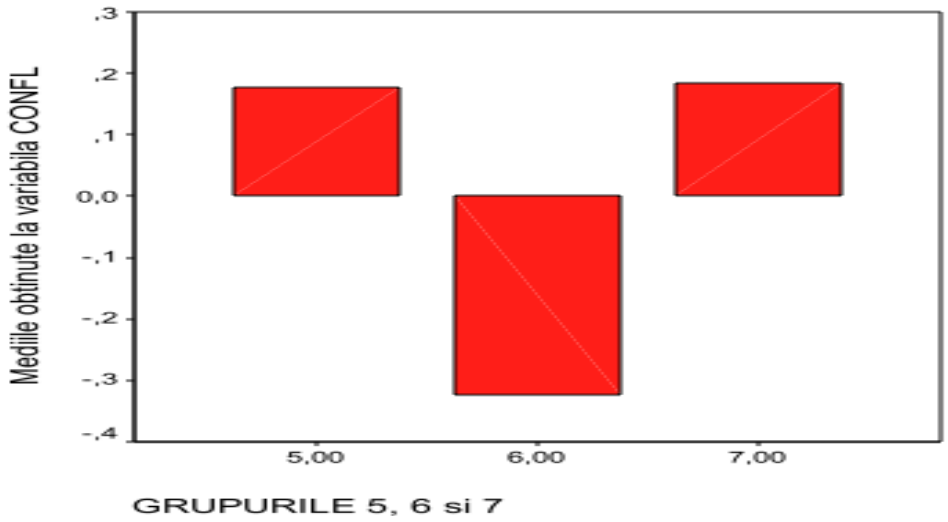
Valorile statistice obținute indică diferențe semnificative între acest lot şi lotul 6 (cu probleme) – mean diff. .36 şi prag de semnificație .007 - şi diferențe existente dar nesemnificative statistic cu lotul 5 (fără probleme) – mean diff. .19 la un prag de semnificație de .172 (grafic 13).



Grafic 13. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte variabila AUTDEP (tendința de autodepăşire, aspirația de dezvoltare), reflectată în proba „Cine sunt eu?”.

acestei diferențe este aceea că aceşti subiecți depun, resimt nevoia unui efort mai mare de a se înțelege pe sine, prin comparație cu ceilalți subiecți, mai ales cu cei care trăiesc, în cadrul familiei, o situație poate la fel de traumatizantă ca cea dată de instituționalizare, per se.

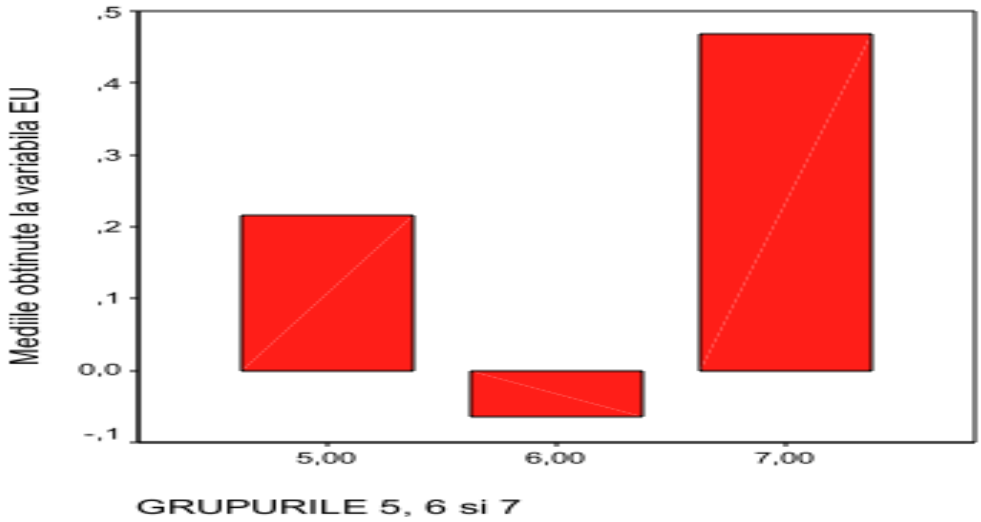
Conflictualitate – acelaşi lot 7 diferă în mod semnificativ (mean diff. .50, la un prag de semnificație de .032) față de lotul 6, şi nesemnificativ față de lotul 5, prin aceea că se obțin valori mai mari la acest parametru). Aceşti subiecți evidențiază un potențial conflictual crescut față de ceilalți copii (grafic 14), manifest probabil atât la exterior (extrapunitiv) cât şi în interior (intrapunitiv), ceea ce explică valorile destul de ridicate obținute la Eu, autodepăşire şi unicitate.



Grafic 14. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte variabila CONFL (creştere şi dezvoltare a personalității sau inconstanță şi incongruență comportamentală), reflectată în proba „Cine sunt eu?”.

Eul – acest ultim parametru permite evidențierea unor diferențe semnificative între loturi. Astfel, lotul 7 diferă semnificativ atât față de lotul 6 (mean diff. .53, la un prag de semnificație de .000), cât şi față de lotul 5 (mean diff. .25, la un prag de semnificație de .022). De asemenea, şi lotul 5 diferă semnificativ față de lotul 6 (mean diff. .28,

la un prag de semnificație de .018). Dincolo de semnificația statistică, sensul psihologic al acestor rezultate ține probabil de condițiile de viață ale fiecărui subiect – lotul de copii instituționalizați relevă un nivel mai ridicat al nevoii de autocunoaştere, de conturare a Eului, prin mai numeroasele referiri la propria persoană (grafic 15).



Grafic 15. Comparație între loturile 5, 6 şi 7 în ce priveşte variabila EU (capacitatea de autocunoaştere, de înțelegere a propriei intimități psihice), reflectată în proba „Cine sunt eu?”.

Cele mai scăzute valori le înregistrează lotul de copii neinstituționalizați care prezintă probleme familiale de diverse tipuri. În cazul acestora, mediul dificil (chiar conflictogen) în care trăiesc în permanență, uneori construcția traumatică a acestuia (faptul că stau în permanență lângă un părinte alcoolic şi violent, sau şi mai rău, lângă un părinte care abuzează de copiii săi) face ca dezvoltarea şi cunoaşterea propriei personalități să fie puternic afectată – prin întârziere sau „denaturare” a structurii de bază (aspecte discutate deja în capitolul dedicat traumei psihologice şi consecințelor acesteia). Prin prisma acestor idei, cele mai „favorizate” pare să fie loturile de copii non-instituționalizați şi instituționalizați, la care se relevă o aplecare „pozitivă” şi moderată (spre înaltă) asupra propriei persoane, pe măsură ce evenimentele de viață şi mediul social permit o cunoaştere de sine din ce în ce mai bună.

În concluzie, între loturi apar diferențe semnificative în ce priveşte variabilele analizate. Lotul de copii neinstituționalizat, la care nu au fost identificate probleme majore în mediul social imediat a obținut scoruri mai mari la variabilele aptitudini şi învățare, față de ceilalți subiecți. În schimb, lotul de copii instituționalizați obține valori mai mari la unitate, unicitate, autodepăşire, atitudine, conflictualitate şi Eu, conturând un „profil" de personalitate dinamic, relativ neomogen, într-o permanentă căutare şi înțelegere de sine. Cele mai mici valori au fost obținute de lotul de copii neinstituționalizați, cu probleme majore în mediul de proveniență, la care dinamica de personalitate este scăzută (la variabilele unitate, unicitate, auto-depăşire, atitudine, conflictualitate, Eu – diferențe semnificative statistic față de celelalte loturi, precum şi la celelalte variabile, dar diferențele nu au semnificație statistică), ceea ce ne determină să considerăm această categorie ca fiind cea mai defavorizată dintre cele studiate. Implicit, este acea categorie care are nevoi psihologice mai mari, pe măsura problemelor (prezente sau trecute) din viața lor. Comparând loturile 5 şi 6, prin rezultatele obținute la aceste instrumente, constatăm cu surprindere, poate, că este mult mai dăunătoare situația acelor copii care cresc în familii problematice. Instituționalizarea, ca soluție pentru scoaterea din mediul traumatic, poate fi luată în considerare ca variantă de „rezervă" sau secundară pentru ca aceşti copii să aibă parte de o dezvoltare personală cât mai adecvată.

Fişa [clinică] a copilului

aproximativ aceleaşi tipuri de informații (ca cele solicitate subiecților) dintr-o altă sursă. Această sursă trebuia să fie un adult care să cunoască acele aspecte despre care relata subiectul (vârsta bolilor, a accidentelor, tipul relațiilor dintre subiect şi aparținători – părinți sau alți susținători legali -, alte aspecte legate de viața subiectului). În cazul subiecților instituționalizați, sursa de informații a fost asistentul social al instituției care, în baza unui angajament de păstrare a confidențialității datelor, ne-a pus la dispoziție câteva informații necesare pentru cercetarea de față. În cazul celorlalți subiecți, datele au fost obținute de la cadrul didactic al clasei în care învăța subiectul respectiv (testarea a avut loc la şcoală), în baza documentelor şi a informațiilor deținute, precum şi de la asistentul medical, în baza unei

aceluiaşi angajament de păstrare a confidențialității informației. Din păcate, nu totdeauna datele obținute, în legătură cu un subiect sau altul, au fost suficiente pentru noi. În plus, nu pentru toți subiecții am reuşit să obținem aceste informații, de aceea fişa clinică nu a putut fi completată, în cazul lor. În final, în baza de date au putut fi introduse, deci utilizate, informațiile colectate de la 42 de subiecți, din cei 151 investigați (n.b. avem aici în vedere numai subiecții loturilor 5, 6 şi 7).

Aceste date au fost comparate cu datele de acelaşi tip obținute cu ajutorul probei cse şi a interviului biografic, pentru a vedea dacă între ele există diferențe semnificative.

Procedura statistică folosită a fost testul t, ale cărui valori sunt, în cea mai mare măsură, nesemnificative. Diferențe semnificative statistic au fost obținute la variabilele „accidente" şi la „relații cu mama", unde pragul de semnificație a ajuns la .000, respectiv .008.

În urma utilizării acestei proceduri statistice, ajungem la concluzia că între datele culese cu ajutorul celorlalte instrumente (cse şi interviul biografic) şi aceleaşi informații, obținute prin intermediul fişei clinice, nu există, în mare, diferențe semnificative din punct de vedere statistic. Astfel, datele obținute prin intermediul celorlalte instrumente ar putea fi considerate suficient de obiective, deci demne de încredere, pentru scopurile acestei cercetări. Concluzia aceasta ar fi fost însă mai puternică dacă numărul de subiecți respondenți la fişa clinică ar fi fost mai mare (eventual egal cu cel de la cse şi interviul biografic). Cu toate acestea, ea reprezintă un bun indiciu asupra faptului că putem folosi, în condiții acceptabile, datele culese pentru a verifica un model de cercetare.

3. Analize de regresie

Datele de care dispunem sunt folosite de noi în două scopuri: pe de o parte, pentru a vedea dacă ele susțin un model al memoriei autobiografice (acea parte a modelului care a fost investigată) şi, pe de altă parte, pentru a verifica ipotezele pe care le-am formulat în capitolul anterior.

În secțiunea care urmează ne vom referi la modul în care se grupează o parte din variabilele evaluate în calitate de predictori ai AA (conținut cognitiv sau afectiv), în conformitate cu modelul AA pe care l-am prezentat în capitolul teoretic.

Conținutul cognitiv. A fost evaluat de principalul instrument utilizat în această cercetare. Pentru fiecare din cei 15 itemi a fost calculată o valoare cognitivă medie, rezultată din media aritmetică a evaluărilor făcute de 4 evaluatori independenți.

Procedura pe care o avem în vedere cuprinde următorii paşi:

- stabilirea modului de grupare în factori a valorilor cognitive obținute la fiecare din cei 15 itemi
- realizarea procedurilor de regresie specifice, pentru fiecare din factorii rezultați, pentru variabilele externe şi interne, conform cu modelul postulat în capitolul teoretic.

Primul pas menționat anterior vizează micşorarea dificultății regresiei statistice ce urmează. Analiza factorială efectuată a evidențiat gruparea valorilor medii cognitive în doi factori de bază: F1 şi F2 (tabel 3).

Tabel 3. Gruparea valorilor cognitive medii în doi factori: F1 şi F2

Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
EM3	,730	
EM2	,698	
EM6	,676	
EM13	,673	
EM9	,661	
EM10	,650	
EM5	,626	,358
EM1	,576	,413
EM7	,559	,447
EM12		,842
EM11		,733
EM14		,700
EM15	,528	,603
EM8	,468	,529
EM4	,438	,511

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

F1 este compus din EM3 (sărăcie), EM2 (profesor), EM6 (greşeală), EM13 (acasă), EM9 (suferință), EM10 (moarte), EM5 (foame), EM1 (noapte) şi EM7 (mâncare). Factorul 1 se subgrupează, la rândul lui, în Ff1, format din EM3, EM9, EM10 şi EM5, şi Ff2, alcătuit din EM 13 şi EM7. Grupările şi subgrupările se realizează în baza unor criterii statistice, ele însă au o semnificație psihologică relativ uşor de extras, dacă ținem cont de faptul că variabilele subiacente au legătură unele cu altele fie prin valoarea emoțională calculată (pozitivă sau negativă), fie prin criteriul funcțional (se regăsesc în acelaşi context sau locație, trimit către aceleaşi concluzii: de pildă, suferință, sărăcie, moarte şi foame au toate conotații emoționale negative şi vizează un context negativ în care trăieşte subiectul). Credem că această explicație justifică „umbra" afectivă pe care o capătă, prin extindere sau extrapolare, toate acele elemente care s-au produs sau au apărut într-un anume context, în trecutul personal al individului. Extrase din context, ele continuă să poarte cu ele o încărcătură emoțională aparte, dar şi o încărcătură informațională, care poate să vină în contradicție cu valorile emoționale şi informaționale ulterioare (cel mai comod dar elocvent exemplu este cel al producerii traumei, în care elementul traumatizant retrăit generează reactivarea informațiilor şi stărilor emoționale din momentul producerii evenimentului traumatic).

F2 este, de asemenea, compus din: EM12 (televizor), EM11 (uşă), EM14 (pat), EM15 (doctor), EM8 (tată) şi EM4 (frig). Şi în cazul acestui factor identificăm motivul psihologic al grupării (asocierii) variabilelor componente, prin intermediul contextului de apariție a majorității lor. Conținutul acestui al doilea factor este eminamente pozitiv (cu excepția cuvântului-stimul frig, care are conotație negativă) Variabilele EM15 (doctor) şi EM8 (tată) sunt cvasi-egal distribuibile între F1 şi F2, ele explică însă mai bine F2.

Fiecare din factorii menționați mai sus este apoi analizat prin modelul regresiei, în vederea identificării variabilelor care stau la baza lor. Variabilele se împart în două categorii: variabile de mediu (externe) şi variabile de personalitate (interne).

Analiza de regresie pentru factorul 1.

Vom discuta în cele ce urmează despre rolul variabilelor externe şi interne în determinarea factorului 1.

Variabilele externe avute în vedere sunt: NRFR, MACAN, FRCAL, MACAL, TACAL, TACAN (calitatea relațiilor în familie, numărul de frați, precum şi componenta lingvistică de raportare la membrii familiei). Modelul de regresie obținut prin ANOVA (tabel 4)

arată că cea mai importantă influență asupra componentei cognitive a unei AA (F1) o au numărul de frați ai subiectului (NRFR), precum şi calitatea relațiilor pe care acesta le are cu aceştia, dar mai ales cu mama sa (FRCAL, MACAL), la un prag de semnificație de .043. În tabelul de mai jos sunt prezentate variabilele independente şi coeficienții de semnificație obținuți. Se observă că, separat, doar MACAL obține un prag de semnificație suficient de bun.

Tabel 4. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F1

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,412	,214		-1,928	,056
	macan	4,172E-03	,010	,044	,438	,662
	macal	8,376E-02	,038	,193	2,190	,030
	tacan	6,367E-04	,013	,005	,050	,960
	tacal	-2,10E-02	,034	-,053	-,618	,537
	fr1	,297	,224	,144	1,330	,186
	nrfr	1,763E-02	,058	,030	,302	,763
	frcal	3,483E-02	,051	,061	,683	,496

a. Dependent Variable: A-R factor score 1 for analysis 1

F1 este un factor cu valoare informațională ridicată şi cu încărcătură emoțională preponderent negativă. Concluzia pe care o putem trage este aceea că, în constituirea unei AA bogate informațional despre evenimente negative, un rol important îl joacă calitatea mediului social imediat. Probabil că mediul social are o contribuție foarte importantă la constituirea informațională a AA de mai târziu, iar un mediu problematic (număr mare de frați, relații proaste sau tensionate între părinți, şi mai ales între subiect şi mama sa) se „imprimă" consistent în mintea copilului.

Variabilele interne (de personalitate) analizate sunt: TEMP, APT, CAR, INV, REL, AFECT, CAUT, UNIT, UNIC, IZOL, ADAP, DEV, AUTDEP, ATIT, CONFL, IDEAL, STAT şi EU (temperament, aptitudini, caracter, învățare, relaționare, capacitate afectivă, căutare, unitate, unicitate, izolare, adaptare, devenire, autodepăşire, atitudine, conflictualitate, ideal, statut şi Eu). Dintre acestea, EU, UNIT, CAUT, REL, TEMP, DEV, UNIC, CAR, AUTDEP, CONFL şi IDEAL

determină în mod semnificativ factorul cognitiv F1, la un prag de semnificație de .048 (vezi Anexa). Cele mai puternice influențe vin dinspre variabilele IDEAL, CONFL, CAR şi AUTDEP, pentru care pragul de semnificație este de .006. Semnificația psihologică este mai complexă, dar nu imposibil de dedus, întrucât între personalitate şi modul de construcție a ei, şi felul în care fiecare persoană îşi „revede" experiențele de viață este o legătură directă, postulată de teorii asupra personalității, ca cea a lui Kelly (teoria „constructelor personale"). O persoană depresivă va „colora" în negru experiențele de viață, pe care le va ține minte sau evalua doar prin prisma componentei lor negative (jumătatea goală a paharului), în vreme ce o alta, optimistă, va avea tendința să-şi retrăiască viața pozitivându-şi experiențele avute. Ar fi interesant de urmărit modul în care se modifică sau oscilează variabilele de mai sus, estimarea noastră fiind aceea că varianța lor diferă ca sens, în determinarea conținutului informațional al AA (F1). Mai jos (tabel 5) prezentăm coeficienții de regresie şi modul cum explică, separat, factorul F1 cognitiv.

Tabel 5. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F1

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,285	,146		-1,954	,053
	FIZ1	-2,83E-02	,082	-,034	-,344	,731
	FIZ2	,148	,091	,156	1,617	,108
	TEMP	-3,78E-02	,141	-,035	-,269	,789
	APT	-3,18E-02	,118	-,031	-,270	,788
	CAR	7,778E-02	,075	,112	1,044	,299
	INV	6,998E-02	,112	,071	,625	,533
	REL	,143	,096	,205	1,489	,139
	AFECT	-,105	,092	-,138	-1,138	,257
	CAUT	,232	,237	,132	,976	,331
	UNIT	,157	,206	,097	,761	,448
	UNIC	-,218	,354	-,110	-,617	,539
	IZOL	-6,29E-02	,107	-,064	-,587	,558
	ADAP	-3,00E-02	,128	-,036	-,234	,815
	DEV	,177	,247	,101	,717	,475
	AUTDEP	,135	,261	,074	,518	,605
	ATIT	-1,18E-02	,241	-,007	-,049	,961
	CONFL	-,298	,122	-,270	-2,448	,016
	IDEAL	-,341	,199	-,208	-1,715	,089
	STAT	,121	,203	,059	,595	,553
	EU	,257	,204	,135	1,259	,210

a. Dependent Variable: A-R factor score 1 for analysis 2

Analiza de regresie pentru factorul 2.

La fel ca şi în cazul primului factor, vom începe prin a analiza influențele variabilelor de mediu, apoi pe cele interne, de personalitate.

Variabilele de mediu luate în calcul pentru analiză sunt: NRFR, MACAN, FRCAL, MACAL, TACAL, TACAN (la fel ca şi în cazul factorului analizat anterior). Analiza de regresie (tabel 6) arată că, indiferent de încărcătura informațională (sau de cea emoțională asociată) variabilele externe nu determină, în mod semnificativ, F2 cognitiv. Nici una din variabilele menționate mai sus nu se apropie de F2, nici măcar la nivel de semnificație marginală, ceea ce, tradus la nivel psihologic, rezultă într-o lipsă de influență (sau influență prea mică pentru a fi luată în discuție) a mediului social / familial asupra conținutului informațional al AA neutre. Conținutul cognitiv pare a fi influențat mai curând de alte tipuri de variabile, probabil de factură internă (de personalitate şi, în stadiu de presupunere neverificată, variabile intelectuale).

Tabel 6. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F2

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	-,341	,213		-1,601	,112
	macan	3,596E-03	,010	,038	,370	,712
	macal	-2,98E-02	,039	-,069	-,762	,447
	tacan	1,376E-02	,013	,114	1,061	,291
	tacal	-1,46E-03	,034	-,004	-,043	,966
	nrfr	5,654E-02	,051	,096	1,106	,271
	frcal	4,367E-03	,050	,008	,088	,930
	nfcal	-3,29E-02	,054	-,053	-,613	,541

a. Dependent Variable: A-R factor score 2 for analysis 1

Variabilele interne luate în considerare sunt: EU, AFECT, IDEAL, CONFL, CAR, APT, IZOL, STAT, UNIT, CAUT, INV, REL, ATIT, TEMP, DEV, AUTDEP, ADAP şi UNIC (descrise în paragrafele anterioare). Regresia realizată sub ANOVA permite identificarea unui model de regresie format din 9 predictori (AFECT, IDEAL, CONFL, APT, UNIT, REL, ATIT, DEV, UNIC), la un nivel al pragului de

semnificație de .046, dintre care două sunt deosebit de relevante, la un prag de semnificație de .002 (CONFL şi ATIT – vezi Anexa 7). Semnificația psihologică a acestui rezultat ține de înțelegerea modului în care se convertesc la nivel cognitiv variabile de personalitate care reflectă dinamica de personalitate şi proiecția acesteia în viitor. Mai jos prezentăm tabelul 7 în care se reflectă, la fel ca şi la factorul anterior, semnificația influenței variabilelor interne asupra factorului F2.

Tabelul 7. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F2.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	9,272E-03	,148		,063	,950
	FIZ1	1,612E-03	,083	,002	,019	,985
	FIZ2	-5,99E-02	,092	-,063	-,649	,518
	TEMP	4,326E-02	,142	,040	,304	,761
	APT	-,160	,119	-,155	-1,347	,180
	CAR	-1,94E-02	,075	-,028	-,257	,797
	INV	6,980E-03	,113	,007	,062	,951
	REL	-8,05E-02	,097	-,115	-,827	,410
	AFECT	,184	,093	,243	1,982	,050
	CAUT	2,169E-03	,240	,001	,009	,993
	UNIT	-9,78E-02	,208	-,060	-,470	,639
	UNIC	,299	,357	,151	,835	,405
	IZOL	2,711E-02	,108	,028	,250	,803
	ADAP	-6,54E-02	,130	-,079	-,505	,614
	DEV	-,197	,249	-,113	-,792	,430
	AUTDEP	-5,07E-02	,264	-,028	-,192	,848
	ATIT	,314	,244	,187	1,287	,200
	CONFL	-,270	,123	-,245	-2,198	,030
	IDEAL	,233	,201	,142	1,157	,250
	STAT	-8,59E-02	,205	-,042	-,419	,676
	EU	1,349E-02	,206	,007	,065	,948

a. Dependent Variable: A-R factor score 2 for analysis 2

Dacă este să analizăm în corelație cei doi factori cognitivi, observăm că ei sunt determinați, în bună măsură, de variabile comune.

nesemnificativă, asupra cantității şi calității informaționale a AA neutre. Din punctul de vedere al modelului pe care l-am postulat în primul capitol, aceste rezultate acreditează importanța legăturii mediate între mediul social (mai ales a celui familial) şi AA (medierea este realizată de variabila „traumă") şi micşorează importanța legăturii directe dintre mediu şi AA, pentru acele AA cu încărcătură emoțională non-negativă (adică neutră sau pozitivă). După părerea noastră, în aceste condiții se ridică o problemă, şi anume, aceea a legăturii dintre AA şi exterior, exteriorul, în acest caz constituind realitatea perceptivă, obiectivă. În lipsa unei legături sau a unui suport obiectiv între AA şi realitate, AA este, poate, mai curând, produsul realităților interne individului, iar evoluția sa ține de modificabilitatea structurilor interne, psihologice. Această ideea ar acredita, deci, supoziția noastră, conform căreia:

- AA este o construcție şi o reconstrucție mentală a vieții personale a individului şi
- Realitatea externă are o influență mică asupra modificabilității interne a AA, în sensul în care acțiunea ei nu determină modificări consistente ale structurii sale informaționale.

În ce priveşte rolul variabilelor interne (de personalitate), observăm că un număr de şase variabile determină conținutul cognitiv sau informațional al AA, şi anume: IDEAL, CONFL, UNIT, REL, DEV şi UNIC. Caracterul conflictogen al unei personalități pare să fie un factor cheie în producerea unei AA bogate informațional. Este greu de precizat acum care din cele două laturi ale caracterului conflictogen – dinamica personalității sau inconstanța comportamentală – sunt determinante în cazul conținutului cognitiv, ne hazardăm însă să afirmăm că, probabil, prima latură ar avea un rol mai important în această direcție. În afară de acesta, dimensiunile IDEAL şi DEV, adică capacitatea de proiecție în viitor şi nevoia de schimbare activă, contribuie la conturarea unei AA bogate în structuri informaționale, detalii, cu o anumită dinamică internă (după principiul scenariului cognitiv). Aceste aspecte conduc spre o situație uşor paradoxală, aceea în care variabile de personalitate care țin de proiecția în viitor determină conținutul informațional al unor secvențe din trecut. Acest aspect merită investigații suplimentare, însă la nivelul acesta se încadrează deja în modelul postulat de noi în finalul capitolului teoretic. REL, variabila care se referă la numărul şi

calitatea relațiilor sociale pe care le are o persoană, apare în mod firesc în calitate de variabilă determinantă a AA, întrucât conținutul unei AA, în care persoana relatează despre alte persoane, „alții semnificativi", implică existența unei relaționări, fie şi momentane, cu alții. În fine, UNIT şi UNIC țin de nevoia persoanei de a se defini pe sine însăşi, de a se diferenția de ceilalți, fapt care ține atât de vârsta subiecților (aproape de momentul incipient al dezvoltării personalității) cât şi de faptul că, de cele mai multe ori, în AA ei joacă rolurile principale (sunt personajele principale) ale evenimentelor evocate, ceea ce accentuează diferențierea proprie de ceilalți.

Conținutul afectiv / emoțional

Am avut în vedere aceleaşi proceduri statistice, în două etape.

Tabelul 8. Grupările factoriale ale mediilor valorilor emoționale.

Rotated Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
EL_8	,673				
EL_12	,624				
EL_14	,610				
EL_13	,588				
EL_10		,807			
EL_9		,740			
EL_1		,475			
EL_7		-,440			
EL_5			,753		
EL_4			,744		
EL_11				,632	
EL_15				,588	
EL_2	,477			-,489	
EL_6					,769
EL_3					,659

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 11 iterations.

Prima etapă, aceea a grupărilor factoriale, a dus la evidențierea a cinci factori distincți:

- F1 – format din EL2 (profesor), EL8 (tată), EL12 (televizor), EL13 (acasă) şi EL14 (pat),
- F2 – format din EL1 (noapte), EL7 („-"mâncare), EL9 (suferință) şi EL10 (moarte),

- F3 – alcătuit din EL4 (frig) şi EL5 (foame),
- F4 – compus din EL11 (uşă) şi EL15 (doctor) şi, în fine,
- F5 – alcătuit din EL3 (sărăcie) şi EL6 (greşeală).

Analiza de regresie pentru factorul 1.

Este un factor ale cărui valori sunt eminamente pozitive, cu un maxim pentru itemul „acasă”, a cărui încărcătură emoțională este de 4,25 (dintr-o maximă de 5,00). Avem în vedere în continuare variabilele de mediu şi pe cele interne.

Variabilele externe sunt aceleaşi ca la conținutul cognitiv. Analiza realizată scoate în evidență două variabile – TACAL şi TEA2 – care prezic semnificativ acest factor. Cu alte cuvinte, calitatea relațiilor avute de subiecți cu tații lor generează amintiri pozitive despre ceea ce înseamnă casă şi amintirea a ceea ce se petrecea în casă în trecutul personal al subiectului. Temerile adiacente, mai puțin importante, sunt iarăşi legate de casă, fără ca ele să constituie elementul dominant al afectivului subiecților.

Tabelul 9. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F1.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,242	,139		-1,748	,083
	tacal	-7,33E-02	,031	-,186	-2,353	,020
	tea2	,115	,043	,210	2,664	,009

a. Dependent Variable: A-R factor score 1 for analysis 1

Variabilele interne care determină F1 sunt UNIC şi UNIT (nevoia de confort psihic şi de stabilitate psihică, respectiv de stil propriu de viață). Din punctul nostru de vedere, itemul central a factorului 1 este „acasă”, care are capacitatea de organizare asupra şi dă sens celorlalți itemi componenți.

Tabelul 10. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F1.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-3,05E-02	,085		-,358	,721
	UNIT	-,749	,169	-,463	-4,438	,000
	UNIC	,745	,206	,377	3,616	,000

a. Dependent Variable: A-R factor score 1 for analysis 1

Stabilitatea pe care o implică sensul lui „acasă” se corelează în mod firesc cu nevoia de unicitate şi de unitate care au rezultat ca fiind determinante.

Analiza de regresie pentru factorul 2.

Este un factor cu conotație negativă clară, toate elementele componente fiind pe minus la încărcătura emoțională. Itemul „mâncare” se încadrează în F2 cu scor inversat, devenind astfel un item „negativ”.

Variabilele externe introduse în analiza de regresie nu determină o influență semnificativă asupra acestui factor. Singura excepție o face variabila NFCAL – încărcătura afectivă a celei mai nefericite AA – care, deşi nu este o variabilă externă, pare să aibă o influență mare asupra modului în subiecții ilustrează, în amintirile lor, subiecte legate de suferință, moarte şi lipsa hranei.

Tabelul 11. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F2.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,391	,146		-2,687	,008
	nfcal	-,159	,050	-,254	-3,199	,002

a. Dependent Variable: A-R factor score 2 for analysis 1

Variabilele interne care determină acest factor sunt, ca şi mai sus, UNIC şi UNIT, la care se adaugă şi IZOL (dificultăți majore de adaptare socială, potențial scăzut de relaționare socială).

Tabelul 12. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F2.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-5,30E-02	,083		-,635	,526
	UNIT	,781	,168	,483	4,663	,000
	UNIC	-,621	,226	-,314	-2,745	,007
	IZOL	,235	,085	,240	2,776	,006

a. Dependent Variable: A-R factor score 2 for analysis 1

Acestea ar fi elementele care ar conduce la producerea unor amintiri cu încărcătură emoțională negativă intensă, izolarea din prezent şi nevoia de autodefinire pe viitor (din nou, observăm implicarea unor variabile ce acționează în prezent cu proiecție în viitor în producerea AA legate de trecutul personal) fiind variabile consistent asociate cu F2.

Analiza de regresie pentru factorul 3.

Avem, din nou, un factor cu conotații negative, format din doi itemi, frig şi foame.

Variabilele externe care prezic acest factor într-o manieră semnificativă (dar marginală din punctul de vedere al pragului de semnificație) sunt TACAN şi TACAL, adică cantitatea de informații furnizate despre tată (exprimă într-o manieră credibilă gradul de cunoaştere al tatălui de către subiect), precum şi coloratura afectivă a relației cu acesta. Mai important decât aceşti factori par să fie gradul de determinare dintre o altă variabilă, FVAR (vârsta la care a apărut cea mai plăcută, fericită AA), şi F3, ce pare să funcționeze ca jalon, sau reper, pentru celelalte AA.

Tabelul 13. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F3.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,123	,243		,508	,612
	fvar	-6,71E-02	,036	-,151	-1,882	,062
	tacan	1,672E-02	,010	,139	1,732	,085
	tacal	5,667E-02	,032	,143	1,789	,076

a. Dependent Variable: A-R factor score 3 for analysis 1

În ce priveşte variabilele interne, se impune rolul variabilei CAUT (nevoia de autocunoaştere şi autoînțelegere) în determinarea F3.

Tabelul 14. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F3.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,020E-02	,086		,935	,351
	CAUT	-,363	,141	-,206	-2,575	,011

a. Dependent Variable: A-R factor score 3 for analysis 1

Analiza de regresie pentru factorul 4.

Acest factor are o coloratură emoțională mai curând neutră, fiind format din doi itemi – „uşă” şi „doctor”.

Analiza de regresie a acestui factor, pentru variabilele externe, evidențiază o influență semnificativă a variabilelor TACAL, FR1 ŞI NRFR. Rezultă, deci, că un rol important în formarea unor amintiri fără încărcătură emoțională specială, deosebită, îl are mediul sau anturajul familial, calitatea relației cu tata, precum şi prezența unor frați sau surori.

Tabelul 15. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F4.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,106	,142		-,743	,459
	tacal	-5,70E-02	,032	-,144	-1,768	,079
	fr1	,540	,201	,261	2,695	,008
	nrfr	-,157	,057	-,267	-2,750	,007

a. Dependent Variable: A-R factor score 4 for analysis 1

Variabilele interne analizate nu arată vreo determinare semnificativă (nici măcar marginală) între acestea şi F4, ceea ce se traduce în plan psihologic într-o lipsă sau slabă influență a variabilelor de personalitate asupra formării unor AA neutre emoțional.

Tabelul 16. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F4.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,276E-02	,153		,084	,934
	FIZ1	-7,89E-02	,086	-,096	-,915	,362
	FIZ2	3,291E-02	,096	,035	,344	,731
	TEMP	-,152	,147	-,140	-1,035	,303
	APT	-7,25E-02	,123	-,070	-,588	,558
	CAR	,124	,078	,180	1,594	,113
	INV	-5,35E-02	,117	-,054	-,457	,648
	REL	-4,27E-02	,101	-,061	-,424	,673
	AFECT	7,035E-03	,096	,009	,073	,942
	CAUT	-,211	,248	-,120	-,848	,398
	UNIT	-9,78E-02	,216	-,061	-,454	,651
	UNIC	,404	,370	,205	1,092	,277
	IZOL	-4,88E-02	,112	-,050	-,435	,664
	ADAP	8,410E-02	,134	,101	,627	,532
	DEV	5,155E-03	,258	,003	,020	,984
	AUTDEP	3,456E-02	,273	,019	,127	,899
	ATIT	8,902E-02	,253	,053	,353	,725
	CONFL	-9,98E-03	,127	-,009	-,078	,938
	IDEAL	4,636E-03	,208	,003	,022	,982
	STAT	-,334	,212	-,164	-1,571	,119
	EU	,304	,214	,159	1,420	,158

a. Dependent Variable: A-R factor score 4 for analysis 1

Analiza de regresie pentru factorul 5.

În fine, F5 este format din doi itemi, „sărăcie” şi „greşeală”, şi are, la rândul său, încărcătură negativă.

Analiza rolului pe care îl joacă variabilele externe în determinarea acestui factor relevă, la fel ca în cazul factorului anterior, rolul mediului familial, al prezenței fraților şi surorilor (FR1, NRFR), în producerea unor amintiri care se referă la condițiile de viață sau la alte probleme petrecute în viața subiecților. În plus, observăm şi rolul altor variabile, care nu țin direct de mediu, ci sunt o derivată a acestuia, asupra aceluiaşi factor. Este vorba despre temerile şi plăcerile cele mai mari (TEAMAX, PLAMAX, PLA2), care țin de oamenii (sau lucrurile) pe care îi apreciază sau de care se tem cel mai mult copiii. Toate aceste aspecte țin, de asemenea, de raportarea subiecților la mediul înconjurător (fie el fizic sau social).

Tabelul 17. Asocierea dintre variabilele de mediu şi F5.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,190	,394		,482	,630
	fr1	-,416	,199	-,201	-2,089	,038
	nrfr	,150	,056	,256	2,677	,008
	temax	,119	,050	,188	2,362	,019
	plmax	-,283	,127	-,194	-2,226	,028
	pla2	,132	,077	,149	1,712	,089

a. Dependent Variable: A-R factor score 5 for analysis 1

În fine, variabilele interne joacă un rol important pentru F5, în sensul că IZOLarea şi lipsa capacității de ADAPTare socială par a fi legături certe cu „sărăcia” şi „greşelile” (personale sau a altora apropiați subiecților).

Tabelul 18. Asocierea dintre variabilele de personalitate şi F5.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,598E-02	,084		,426	,671
	IZOL	,180	,091	,184	1,989	,049
	ADAP	-,183	,077	-,220	-2,378	,019

a. Dependent Variable: A-R factor score 5 for analysis 1

În concluzie, constatăm că există o determinare destul de redusă, atât din partea variabilelor externe, cât mai ales a celor interne (de personalitate). La fel ca şi în cazul analizei valorii informaționale, valoarea emoțională este determinată diferențiat de mediu, în funcție de coloratura afectivă a AA. Astfel, mediul familial (mai ales relațiile cu tatăl şi cu frații) pare să aibă o influență mai mare atunci când ne referim la AA cu conținut negativ, respectiv una mai mică atunci când avem în vedere AA cu conținut emoțional neutru sau pozitiv. Față de factorii cognitivi, unde variabilele de personalitate interveneau masiv în determinarea conținutului AA, aici rolul lor este mult mai mic, doar câteva variabile (în principal proiective) fiind asociate semnificativ, asocierea fiind mai marcată în cazul factorilor negativi emoțional.

4. Verificarea ipotezelor formulate

1. Există diferențe semnificative între subiecții loturilor analizate transversal (de aceeaşi vârstă) în ce priveşte structura lingvistică a AA evocate prin lista de cuvinte – stimul.

1.3 Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea substantivelor.

1.4 Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea adjectivelor.

1.3. Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce

1.4. Există diferențe semnificative între loturile „orizontale” în ceea ce priveşte utilizarea adverbelor.

Ipoteza principală (1) se infirmă. Datele obținute şi analizate demonstrează că între loturile cu subiecți de aceeaşi vârstă nu apar diferențe semnificative în privința structurii lingvistice. Subiecții par să folosească elementele lingvistice în structuri care diferă extrem de puțin unele de altele. Analiza defalcată pe părți de vorbire prezintă situația acestora, în ideea considerării ipotezelor secundare.

Între loturile de copii de aceeaşi vârstă (copiii cu vârste cuprinse între 6 şi 9 ani) nu se observă diferențe semnificative în utilizarea substantivelor. Nici între aceste loturi şi cele imediat următoare ca vârstă (loturile de copii de 10 -14 ani) nu apar astfel de diferențe, ceea ce poate însemna că variabilitatea ponderii acestora în timp este relativ scăzută.

Loturile de subiecți adulți europeni (români şi spanioli) au valori semnificativ mai mari ale utilizării substantivelor, față de celelalte loturi, şi mai ales față de lotul de adulți chinezi. Între ele, însă, variabilitatea este mică, ceea ce, de asemenea, infirmă ipoteza formulată.

Remarcăm aceeaşi situație şi în cazul adjectivelor. Între loturile de subiecți de aceeaşi vârstă nu apar diferențe semnificative. Deşi subiecții adulți par a folosi într-o măsură mai mare adjectivele în narațiunile lor, prin comparație cu ceilalți subiecți, între subiecții de aceeaşi vârstă diferențele sunt nesemnificative sau nu există. În concluzie, şi această ipoteză se confirmă.

Şi în cazul verbelor şi adverbelor loturile „orizontale” (de copii şi de adulți) obțin rezultate similare în utilizarea lor, deci diferențele nu

sunt semnificative. Lotul 10 face o notă aparte, prin utilizarea deosebit de mică a verbelor în narațiunile lor autobiografice. Ipotezele 1.3 şi 1.4 se infirmă, la rândul lor.

1' Între subiecții loturilor de vârste diferite, analizate longitudinal, apar diferențe semnificative, în ceea ce priveşte ponderea diferitelor părți de vorbire (substantive, adjective, verbe şi adverbe), în evocarea lingvistică a AA.

Această ipoteză se confirmă parțial. Rezultatele obținute arată că între loturile de vârste diferite apar diferențe semnificative în ceea ce priveşte utilizarea substantivelor şi adjectivelor, mai puțin în cazul verbelor şi adverbelor.

capacitățile intelectuale achiziționate deja permit o înțelegere mai bună şi o detaliere mai mare a aspectelor care țin de experiența de viață. Putem să ne întrebăm dacă amintirile de viață „îmbogățite" cu personaje, obiecte şi detalii (ceea ce poate fi legat de o creştere a ponderii substantivelor în narațiune), față de vârstele anterioare, mai respectă „adevărul" sau evenimentul propriu-zis, petrecut în istoria subiectului; sau dacă asistăm la un fenomen de re-amintire a unor detalii care nu fuseseră specificate în relatările despre aceleaşi evenimente, făcute la vârste mai fragede. Întrebarea noastră, vis-a-vis de aceste rezultate, este dacă ele au vreo legătură cu „vârful de reminiscență", descoperit de Rubin (1996). Acesta a observat experimental că cele mai multe şi cele mai intense şi bogate AA provin din perioada de vârstă 15 – 25 ani, de aceea el numeşte acest interval „vârful de reminiscență". Capacitatea crescută de verbalizare poate juca un rol important în apariția acestui fenomen. Totodată, modificarea structurii lingvistice pe parcursul creşterii în vârstă poate fi un contra-argument destul de solid pentru teoria constrângerilor lingvistice (Rubin, 1982), în sensul că aceste constrângeri mențin „miezul" narațiunii autobiografice dar acționează mai „lax", permițând atât creşterea în volum a AA în timp (popularea cu detalii, personaje noi etc), cât şi acțiunea unor variabile externe memoriei asupra AA.

Fenomenul de care vorbeam mai sus este prezent pentru toate categoriile de itemi, este însă mai pronunțat pentru itemii negativi, de unde concluzia că nevoia de a „îmbogăți", de a procesa şi de a „spune"/ verbaliza despre evenimentele negative din viața personală este mai mare decât pentru evenimentele neutre sau pozitive.

2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA.

2.1. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA, la loturile de subiecți de aceeaşi vârstă.

2.2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea informațională (cognitivă) a AA, la loturile de subiecți de vârste diferite.

Ipoteza 2 se confirmă. Atât între loturile de subiecți de aceeaşi vârstă (pe orizontală), cât şi între cele de vârste diferite (longitudinal) apar diferențe semnificative, care susțin ideea că factori exteriori subiecților, aşa cum sunt cei ce mediu, precum şi dezvoltarea normală ontogenetică, stau la baza apariției unor diferențe între subiecți, diferențe reflectate în valoarea informațională evaluată a textelor.

În cazul loturilor de subiecți copii lotul 5 obține în mod constant valori cognitive mai mici decât celelalte două loturi (4 şi 6), aidoma, la loturile de subiecți adulți lotul 10 se găseşte în mod semnificativ „în spatele" celorlalte două (8 şi 9). Deci, ipoteza 2.1 se confirmă.

De asemenea, „longitudinal" loturile sunt distincte, prin prisma aceleaşi valori informaționale, în sensul că apar diferențe semnificative între, de pildă, loturile 1, 5 şi 10, sau între 1, 6 şi 8, mai ales pentru itemii negativi. Deci, şi ipoteza 2.2 se confirmă.

3. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA.

3.1. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA, la loturile de subiecți de aceeaşi vârstă.

3.2. Există diferențe semnificative între loturi în ce priveşte valoarea emoțională a AA, la loturile de subiecți de vârste diferite.

Ipoteza 3 se confirmă parțial. Între loturile investigate apar relativ puține diferențe semnificative.

Între loturile de subiecți de aceeaşi vârstă nu apar diferențe semnificative în privința relatării experiențelor emoționale, deşi acestea din urmă diferă extrem de mult de la un lot la altul. Rezultă că evocarea unor momente tensionate din istoria personală, chiar dacă din exterior sunt evaluate diferit, pare să fie la fel de intensă pentru subiecții implicați, indiferent dacă aceştia trăiesc într-un mediu

conflictual sau non-conflictual, în sau în afara familiei. În concluzie, ipoteza 3.1 se infirmă.

În ceea ce priveşte ipoteza 3.2, după cum spuneam şi mai sus, apar puține diferențe semnificative între loturi. O notă aparte o face lotul 10, care se distanțează de celelalte loturi prin nota generală de optimism (scoruri mari la itemii pozitivi şi neutri, scoruri mici la cei negativi). Diferențele cele mai importante apar între loturile de copii (cei considerați cu probleme) şi subiecții chinezi. Explicația constă probabil în tendința spre a-şi analiza propriul trecut prin prisma unei accentuate lipse de speranță în ce priveşte viitorul lor (care ar trebui, poate, să aducă o rezolvare), tendință prezentă la cei aflați în astfel de situații. În concluzie, ipoteza 3.2 se confirmă parțial.

4. Există o relație de asociere consistentă între factorii de mediu (văzut ca mediu social familial) şi aspectele calitative ale AA, în sensul că, având valoarea unuia dintre ei putem prezice evoluția celuilalt (valoarea informațională şi valoarea emoțională a AA).

5. Există o relație de asociere consistentă între factorii de personalitate şi aspectele calitative ale AA, în sensul că, având valoarea unuia dintre ei putem prezice evoluția celuilalt (valoarea informațională şi valoarea emoțională a AA)

Ipoteza 4 se confirmă parțial. Rezultatele obținute arată o influență a mediului social, familial, asupra încărcăturii informaționale şi emoționale, însă această influență este foarte diferențiată, în funcție de gruparea în factori şi de încărcătura emoțională a acestora.

Factorii de mediu exercită o influență semnificativă asupra valorii cognitive, dar numai asupra conținutului informațional al acelor AA care au o conotație negativă. În acest caz, mama şi frații joacă un rol hotărâtor asupra elaborării ulterioare a AA. Subliniem acest aspect, deoarece este singura influență semnificativă pe care o are mama asupra calității AA, cognitiv sau emoțional. Mult mai semnificativă pare să fie prezența fraților în viața subiectului, precum şi calitatea relațiilor cu aceştia, influența majoră a acestora se relevă în conținutul emoțional al AA. Vorbind despre conținutul emoțional, acesta pare a fi determinat majoritar de relația cu tatăl şi cu frații, mai ales pentru factorii negativi şi neutri în conținut.

Factorii interni (de personalitate) sunt mult mai „activi” în determinarea conținutului informațional față de conținutul emoțional,

un număr de şase aspecte de personalitate stând la baza valorii informaționale a AA. În schimb, rolul lor este mult mai redus în determinarea valorii afective a AA, doar aspectele de personalitate care țin de proiecția în viitor a subiectului şi dificultățile de adaptare socială (IZOL şi ADAPT) fiind semnificativ implicați.

După cum observăm, în determinarea conținutului AA un rol mai important îl au aspectele de personalitate, care acționează corelat asupra informației conținute de AA. Ele joacă un rol mai mic în stabilirea coloraturii emoționale specifice a fiecărei AA. Variabilele de mediu sunt mai puțin implicate în elaborarea conținutului AA, rolul lor fiind ceva mai evident în cazul factorilor a căror conținut are conotații sau coloratură negative. Cu alte cuvinte, producerea unor AA negative presupun influența mediului – sau un mediu negativ se va reflecta mai uşor în amintirile copiilor. În acelaşi timp, un mediu pozitiv nu va avea o reflecție echivalentă în AA, determinarea sa asupra AA nefiind semnificativă. Importanța acestor rezultate accentuează asupra influenței mediului în condiții vitrege de viață (familială) şi ponderea factorilor de personalitate în calitatea verbalizării AA (mai ales dacă AA nu au un conținut emoțional neutru, caz în care pot intra în joc alți factori, probabil de natură intelectuală). Din acest punct de vedere, considerăm că ipoteza 5 se confirmă.

5. Concluzii desprinse din cercetare

Modelul pe care l-am propus la finalul părții teoretice a cercetării noastre capătă, prin prisma rezultatelor empirice obținute, confirmări şi nuanțări interesante.

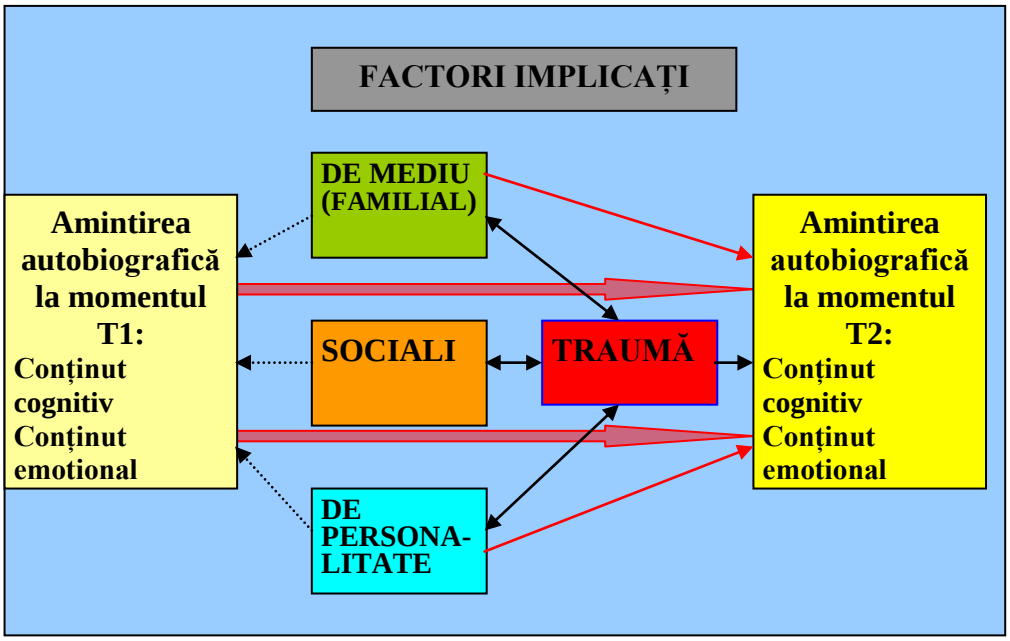


Figura 11. Un model prezumtiv al memoriei autobiografice – confirmări parțiale. Săgețile roşii indică relațiile studiate empiric, prezentate în această lucrare.

După cum se vede şi în figura de mai sus (fig. 11), aceste confirmări şi nuanțări se referă la:

- confirmarea existenței unei diferențe între AA vechi şi cele mai noi, chiar dacă nu referitoare la acelaşi eveniment, cel puțin ca structură lingvistică, ceea ce face plauzibilă formularea unor ipoteze despre modificabilitatea conținutului AA, odată cu trecerea timpului; infirmă parțial modelul lui Rubin, privind conservarea structurii lingvistice a AA narate funcție de constrângerile lingvistice specifice.
- confirmarea influențelor mediului familial asupra conținutului AA, mai ales asupra acelor AA ce au un conținut negativ; completează modelul lui Conway şi Pleydell-Pearce (2000) ce vizează rolul sinelui (aşa cum este el construit în prezent) în

reconstrucția AA, prin aceea că precizează acele componente ale sinelui (mai ales acele elemente care constituie proiecții ale sinelui în viitor – sinele ideal) care au relevanță pentru re-construcția AA, în plus, indică existența şi acțiunea factorilor de mediu, în construcția AA, chiar dacă această acțiune este mult mai pregnantă în cazul unor AA cu încărcătură negativă.

- confirmarea influențelor majore pe carele are personalitatea (considerată aici ca ansamblu de trăsături separabile şi măsurabile) şi imaginea de sine asupra conținutului AA, mai ales asupra celui informațional; nu ignorăm aici faptul că o serie de aspecte ale personalității care se referă la proiecția în viitor a sinelui şi prefigurarea lui viitoare sunt strâns legate de conținutul informațional şi afectiv al AA – acest fapt fiind de natură să schimbe complet abordarea noastră asupra modului în care reconstituim propriul trecut; până la urmă, trecutul este reamintit sau AA este „reconstruită" în conformitate cu idealurile şi aspirațiile pe care le avem în prezent referitoare la viitor? Rezultatele obținute înclină, surprinzător, spre cea de-a doua variantă.
- Lipsa momentană de cercetări (proprii, în primul rând) care să se refere la celelalte aspecte din model (săgețile negre). Sperăm că timpul şi resursele de cele mai diverse tipuri să ne susțină, pe viitor, în continuarea investigațiilor asupra acestui model (în vederea perfecționării sale).
- Centrarea pe studiul cognitiv al traumei, în vederea evidențierii rolului pe care îl are în re-construcția amintirilor despre viața personală (precum şi a relațiilor sale cu sinele şi cu mediul familial, respectiv cel social), lucru necesar atât experimental cât şi pentru furnizarea unor date importante în clinică.
- Studiul longitudinal este, probabil, extrem de recomandat în obținerea unor date valoroase pentru acest model. Studiul orizontal îşi are utilitatea sa pentru a demonstra că AA se modifică diferențiat, funcție de anumiți factori, ideea de bază ce trebuie să reiasă fiind cea de modificabilitate a AA.

Capitolul IV

Concluzii generale ale lucrării

Am încercat să punem în evidență câteva aspecte referitoare la organizarea internă a amintirilor autobiografice, precum şi aspecte cu privire la modificabilitatea lor. Datele obținute de noi vin să confirme sau să infirme câteva modele importante (Rubin, 1986; Conway, 2000).

Infirmăm în bună măsură modelul constrângerilor lingvistice (Rubin, 1986), pentru că demonstrează că structura lingvistică a AA se modifică în timp, prin creşterea numărului de cuvinte (substantive şi adjective) folosite în evocare. Este adevărat, numărul constrângerilor presupuse (de Rubin) a funcționa în cazul poeziilor-numărătoare este considerabil mai mare decât în cazul AA. Chiar şi aşa, constrângerile rămase par a permite o anumită flexibilitate structurală, asigurând acțiunea altor factori asupra AA.

Confirmăm şi extindem modelul lui Conway (1996), pentru că arătăm că elemente ale personalității şi imaginea de sine contribuie la re-construcția AA, din perspectiva conținutului cognitiv şi emoțional. Mai mult, alături de personalitate pare să intervină o altă categorie de factori, factorii de mediu (mediul familial), într-o manieră decisivă mai ales în cazul AA negative. Mediul mai general (variabila instituționalizare), figurează ca variabilă de grupare şi permite evidențierea altor aspecte, ce susțin asumpțiile noastre inițiale.

Am realizat un model compus din elemente ale modelelor menționate anterior, adăugând şi alte aspecte, şi reuşit să demonstrăm câteva din relațiile postulate în el: componenta longitudinală, influența mediului familial, influența personalității asupra AA prezente (despre evenimente din trecut). Mai mult, din analiza făcută de noi rezultă că în AA prezentă, despre evenimente din trecut, importante sunt acele componente ale personalității şi imaginii de sine care vizează proiecția acestora în viitor.

Ne gândim că rezultatele obținute pot fi folositoare celor care studiază organizarea memoriei (mai ales memoria episodică). Memoria autobiografică are, probabil, o organizare complexă, variabilă în timp, modificabilă sub influența unei varietăți de factori,

iar conținutul ei ține de aspecte cognitive şi afective care variază funcție de caracteristicile AA, de distanța în timp față de momentul formării AA şi de evenimentele prin care trec subiecții între timp.

Menționam, în obiectivele aplicative ale lucrării, că ne propunem să realizăm un instrument de evaluare a AA. Acest instrument există, l-am creat în două variante, dintre care una a fost folosită în cercetarea noastră (varianta scurtă). Intenționăm să dezvoltăm utilizarea lui (prin studii specifice), astfel încât să poată fi folosit pentru o gamă mai largă de activități (cercetare şi practica clinică, de pildă).

Poate fi utilă, de asemenea, celor pentru care AA reprezintă „materialul de lucru" de bază. AA reflectă într-o anumită măsură trecutul persoanei, cu siguranță că reflectă şi anumite aspecte legate de personalitatea sa, mai mult, ele sunt un mod prin care subiectul se proiectează în viitor. Încercând, deci, să cunoaştem trecutul, avem informații despre modul în care se prefigurează viitorul.

O altă posibilă aplicație practică a modelului nostru este înțelegerea modului în care copiii sunt afectați de mediul în care trăiesc. Rezultatele pe care le-am obținut evidențiază clar faptul că mediul familial nociv este mult mai dăunător decât cel instituționalizat pentru dezvoltarea personalității copilului. Acest lucru semnalizează necesitatea luării unor măsuri pe care cei în drept ar trebui să le ia în considerare pentru protejarea celor afectați.

BIBLIOGRAFIE

1. Arnold, M.B., & Gasson, J. A. (1954) – Feeling and emotions as dynamic factors în personality integration. în M.B. Arnold & S. J. Gasson (Eds.), Thr human person (pp. 294-313), New York, Ronald.
2. Baddeley, A.D., (1986) – Working memory, Oxford University Press.
3. Baddeley, A.D., (1993) – La memoire humaine: Theorie et pratique, Grenoble Press, Universitaires de Grenoble.
4. Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, J. D., (1956) – Auf dem Wege zu einer Schizophrenie-Theorie. în Bateson, G. Jackson, D. D., Laing, R. D. et al. (editori) (1969): Schizophrenie und Familie, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
5. Beck, A.T., Rush, A., J., B. F., & Emery, G (1979) – Cognitive therapy of depression, New York, Guilford.
6. Bogatu, N. (2002) – Conduită de rol, sine şi personalitate, Editura GRANADA, Bucureşti.
7. Buttler, N., (1963) – The life review: an interpretation of reminiscence în aged, Psychiatry, no. 26, pp. 65-76.
8. Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994) - A functionalist perspective on the nature of emotion. în N.A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Monographs of the Society for Research în Child Development 59 (2-3, Serial No. 240), 284-303.
9. Ceci, S.J., (1995) – False biliefs: some developmental and clinical considerations. în D.L. Schacter, J.T., Coyle, C.D. Fischbach, M.M. Mesutam, L.E. Sullivan (eds.), Memory distorsions: how minds, brains, societies reconstruct the past, Cambridge, Harvard University Press, pp. 91-128.
10. Constantin, T. (2004) - Memoria autobiografică - Definirea sau redefinirea propriei vieții, Institutul European, Iaşi.
11. Conway, M.A., (1992) – A structural model of autobiographical memory în M.A. Conway, C. Rubin, H. Spinnler, W.A. Wagenaar (eds.), Theoretical perspectives on autobiographical memory, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 167-194.

12. Conway, M.A., (1993) – Impairments of autobiographical memory, în F. Boller, J. Grafman (ed. Handbook of Neuropsychology, The Netherlands, Elsevier, no.8, pp. 175-191
13. Conway, M.A., (1995) – Flashbulb memories, Hillsdale N.J., Erlbaum.
14. Conway, M.A., Bekerian D.A., (1987) – Organization în autobiographical memory. Memory and Cognition, 15, pp. 119-132.
15. Conway, M.A. Pleydell-Pearce C.W. (2000) – The construction of autobiographical memories and the self-memory system. Psychological Review, 107, pp. 261-288.
16. Crovitz H.F., Schiffman H., (1974) – Frequency of episodic memories as a function of their a.., Bulletin of the Psychonomic Society, 4, 517-518.
17. Damasio, A. R. (1994) – Descartes' error, New York, Putnam.
18. Dicner, E., Sandvik, E., & Pavot, W (1991) – Happinnes is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. în F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (Eds.), Subjective well-being: An interdisciplinary perspective. Oxford, Pergamon.
19. Dritschel, B., Williams, J.M.W., Baddeley, A.D., Nimmo-Smith, J., (1992) – Autobiographical fluency. A method for the study of personal memory. Memory and Cognition, 20, 135-140.
20. Edelman, G. M. (1992) - Bright air, brillant fire: On the matter of the mind, New York, Basic Books.
21. Egle, U. T., Hoffmann, S. O., Joraschky, P. (1996) - Sexueller Mibbrauch, Mibhandlung, Vernachlassigung, Schattauer, Stuttgart.
22. Ekman, P., Friesen, W. V. (1969) – The repertoire of nonverbal behavior: categpries, origins, usage and coding, Semiotica, I., 49-98.
23. Ellsworth, P. C., & Smith, C.A. (1988) - From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings, Motivation and Emotion, 12, 271-302.
24. Everly, G. S., Lating, J.M. (1995) (Eds.) – Psychotraumatology: Key papers and core concepts în post-traumatic stress. Plenum Press, New York.
25. Fischer, G., Riedesser, P (2001) – Tratat de psihotraumatologie, Editura TREI, Bucureşti.

26. Fitzgerald J.-M., (1996) – Intersecting meanings of reminiscence în adult development and aging. în D.C. Rubin (ed.), Remembering our past: studies în autobiographical memory, Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 129-156.
27. Fivush R. (1989) - Exploring sex differencies in the emotional content of mother – child conversations about the past. Sex roles, 20, 675- 691.
28. Fivush R., Haden C., Reese E., (1996) - Remembering, recounting, and reminiscing: the development of autobiographical memory în social context, în D.C. Rubin (ed.), Remember our past: studies în autobiographical memory, Cambridge University Press, pp. 341-359.
29. Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J., Sarfati, D., Brown, T. (2003) - Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally negative and positive events. Applied Cognitive Psychology, 17, 1-19
30. Fogel, A., Nwokah, E., Dedo, J. Y., Messinger, D., Dickson, K. L., Matusov, E., & Holt, S. A. (1992) – Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. Social Development, 2 122-142.
31. Freud, A. (1963) – The concept of developmental lines, Psychoanalyt. Child Study, 8, 245-265.
32. Frijda, N (1993a) - Moods, emotion episodes, and emotions, în M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), Handbook of emotions (pp. 381-403), New York, Guilford.
33. Graham K.S., Hodge J.-R., (1997) – Differentiating the roles of the hippocampal completing the neocortex în long-term memory storage: evidence from the study of semantic memory, and Alzheimer's disease, Neuropsychology, 11, pp. 77-89.
34. Gren, A (1993) - Childhood sexual and physical abuse, în Wilson, J. P., Raphael, B. (1993), 577-592.
35. Hohmann, G. W. (1966) - Some effects of spinal cord lesions on experienced emotional feelings, Psychophysiology, 3, 143-156.
36. Howe M.L., Courage M.L., (1997) – The emergence and early development of autobiographical memory, Psychological Review, 104, pp. 499-523.
37. Howe M.L., O'Sullivan J.T., (1997) – What children's memories tell us about recalling outhoot: a review of storage and retrieval în

the development of long-term memory , Developmental Review, 17 pp. 148-204.
38. Hudson J., (1986) – Memories are made of this: general event knowledge and development of autobiographical memory, în K. Nelson (ed.), Event knowledge: structure and function în development, Hillsdale N.J., Erbaum, pp. 97-118.
39. Hudson J., (1990) – Constructive processing în children's event memory. Developing Psychilogy, 26, pp 180-187.
40. Hudson J., Fivush R., (1987) – As time goes by: sixth graders remember a kindergartner experience (Report N^{o} 13), Atlanta GA: E.
41. Izard, C. E. (1991) - The psychology of emotions, New York, Plenum.
42. Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987) - Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. în J. D. Osofsky (Ed.), Handbook of Infant Development (pp. 494-554), New York, Wiley.
43. Kernberg, O. (1975) – Objektbeziehungen und pathologischer Narzi□mus, Surhrkamp, Frankfurt a. M.
44. Koukou, M., Lehmann, D. (1980) – Psychophysiologie des Tr□umens und der Neurosentherapie: Das Zustandswechsel-Modell, eine Synopsis, în Fortschr, Neurolog, Psychiat, Sonderdruck, 6.
45. Kuebli, J., & Fivush, R. (1991) – Gender differencies in parent – child conversations about past emotions. Sex roles, 22, 652 - 667.
46. Lazarus, R. S. (1991) - Emotion and adaptation, New York, Oxford University Press.
47. Lewis, M. (1995) - Cognition-emotion feedback and self-organization of developmental paths, Human Development, 38, 71-102.
48. Luria, A.R. (1961) – The role of Speech în the Regulation of Normal and Abnormal Behavior, Pergamon Press, London.
49. Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989a) – The development of emotion expression during the first two years of life. Monographs of the Society for Research în Child Development, 54 (1-2, Serial No. 219), 1-103.
50. Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. J., & Shepard, B. (1989b) – Engaging the commentaries: When is an infant

affective expression an emotion? în C. Z. Malatesta, C. Culver, J.R. Tesman, & Shepard (Eds.), The development of emotion expression during the first two years of life. Monographs of the Society for Research în Child Development, 54, (1-2, Serial No. 219), 125-136.
51. Mesquita, B. & Frijda (1992) - Cultural variations în emotions: A review, Psychological Bulletin, 112, 179-204.
52. Metcalfe, J., Jacobs, W. J. (1996) – A “hot-system/cool-system” view of memory under stress, PTSD research Quarterly 7, 1-6.
53. Moscovici M., (1985) – Memory from infancy to old age: implication for theories of normal and psychological memory, Annual of the New York Academy of Sciences, 444, pp. 78-96.
54. Moscovitch M., Melo B., (1997) - Strategic retrieval and the frontal lobes: evidence from confabulation and amnesia, Neuropsychologia, 35, pp. 1017-1034.
55. Nelson K., (1993) - The psychological and social origins of autobiographical memories, Psychological Science, 4, pp. 7-14.
56. Oarley, K. (1992) – Best laid schemes: The psychology of emotions, New York, Cambridge University Press.
57. Ochberg, F. M. (1988) – Post-traumatic therapy and victims of violence. Bruner & Mazel, New York.
58. Ottony, A., & Turner, T. J. (1990) - What’s basic emotions?, Psychological Review, 74, 431-461.
59. Ostet, H., Hegley, D., & Nagel, L. (1992) - Adult judgements and fine-grained analysis of infant facial expressions: testing the validity of a priori coding formulas. Development Psychology, 28, 1115-1131.
60. Perner J., Ruffman T., (1995) - Episodic memory and autonoetic consciousness: developmental evidence and the theory of childhood amnesia, Journal of Experimental Children Phychology, 59, pp. 516-548.
61. Piolino, P., Desgranges, B., Eustache, F. (2000) – La memoire autobiographique: theorie et pratique, SOLAL Editeurs, Marseille.
62. Potkay, C.R., Allen, B.P. (1986) – Personality: Theory, Research, and Applications, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
63. Pynoos, R. S., Nader, K. (1993) – Issues în the treatment of posttraumatic stress în children and adolescents. In: Wilson, J. P., Raphael, B. (1993), 535-550.

64. Pittam, J., & Scherer, K. R. (1993) - Vocal expression and communication of emotion, în M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.), Handbook of emotions (pp. 185-197), New York, Guilford.
65. Reed J.-M., Squire L.R. (1998) – Retrograde amnesia for facts and events: findings from tour new cases, The Journal of Neuroscience, 18, 3943-3954.
66. Reisberg, D., Hertel, P. (eds.) (2004) – Memory and Emotion, Oxford University Press.
67. Ribot T., (1881) – Les maladies de la memoire, Paris, Bailire.
68. Robinson J.A., (1976) - Sampling autobiographical memory, Cognitive Psychology, 8, pp. 578-595.
69. Robin D.C., (1982) – On the retension function for autobiographical memory, Journal of the Learning, Verbal Behavior, 21, 21-38.
70. Rubin D.C., (1986) – Autobiographical memory, Cambridge, England, Cambridge University Press.
71. Rubin D.C., Kozin M. (1984) – Vivid memory, Cognition, 16, 81-96.
72. Rubin D.C., Wenzel A.E. (1996) – One hundred years of forgetting: a quantitative description of retention, Psychological Review, 103, 734-760.
73. Rubin D.C., Schulkind M.D. (1997) – a. Distribution of important and word-cued autobiographical memories în 20-, 35-, and 70-year-old adults, Psychology and Aging, 12, 524-8.
74. Rubin D.C., Rahhal T.A., Poon L.W. (1998) – Thing learned în early adulthood are remember the best. Memory and cognition, 26, 3-19.
75. Roseman, I. J. (1991) – Appraisal determinants of discrete emotions, Cognition and Emotion, 5, 161-200.
76. Rubin, D.C. (ed.)(1986) – Autobiographical Memory, Cambridge University Press, Cambridge.
77. Schacter D.L., (1999) – A la recherche de la memoire, Bruxelles, De Boeck.
78. Schacter D.L., Moscovitch M., (1984) - Infant memory, în D.L. Schacter, M. Moscovitch (eds.), Infant memory, New York, Plenum Press, pp. 175-216.
79. Schacter D.L., Tulving E., (1994) – What are the memory systems of 1994?, în D.L. Schacter, E. Tulving (eds.), Memory systems 1994, Cambridge, The MIT Press, pp. 1-38.

80. Schank R.C., (1982) - Dynamic memory, New York, Cambridge University Press.
81. Sehulster J.-R., (1996) – In my era: evidence for the perception of a special period of the past, Memory, 4, p. 145-158.
82. Sheingold K., Tenney X.J., (1982) – Memory for salient childhood event, în U. Neisser (ed.) Memory observed, San Francisco, Freeman, pp. 201-212.
83. Simon, H. A. (1967) – Motivational and emotional controls of cognition, Psychological Review, 74, 29-39.
84. Squire L.R., Alvarez P., (1995) – Retrograde amnesia and memory consolidation: a neurobiological perspective, Vurrent Opinion în Neurobiology, 5, 169-177.
85. Sroufe, A. (1978) - The ontogenesis of emotion, în J. Osofsky (Ed.), Handbook of infancy, pp. 462-516, New York, Wiley.
86. Stein, N. L., Trabasso, T., & Liwag, M. (1994) - The Rashomon phenomenon: Personal frames and future-oriented appraisals în memory for emotional eventsture-oriented appraisals în memory for emotional events, în M.M. Haith, J. B. Benson, R. J. Roberts, & B. F. Pennington (Eds.), Future oriented process, Chicago, University of Chicago Press.
87. Terr, L. C. (1995) – Childhood traumas: An outline and an overview, In: Everly, G. S. Lating, J. M (1995), 301-319.
88. Tomkins, S.S. (1962) – Affect, imagery, consciousness, Vol. I. The positive affect, New York Springer.
89. Tulving E., (1985) - How many memories systems are there ?, American Psychologist, 40, 385-398.
90. Ulich, M. (1988) - Risiko und Schutzfaktoren în der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Z. Entwpsychol, P□dagog, Psychool, 20, 146-166.
91. Van Bezooijen, R., Van Otto, S. A., & Heenan, T. A. (1983) – Recognition of vocal dimensions of emotion: a three-nation study to identify universal characteristics, Journal of Cross-Cultural Psychology, 14, 387-406.
92. Vîgoţki, L. S. (1971) – Opere psihologice alese, vol. 1, 2, EDP, Bucureşti.
93. Wetzler S.E., Sweeney J.A., (1986) – Childhood amnesia: an empirical demonstration, în D.J. Rubin (ed.), Autobiographical memory, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 191-201.

94. Wheeler M.A., Stuss D.T., Tulving E., (1997) – Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autonoetic consciousness, Psychological Bulletin, 121, 331-354.
95. Wilcketgren W.A., (1972) – Trace resistance and the decay of long term memory, Journal of Mathematical Psychology, 9, 418-455.
96. Wilson, J. P., (1969) - Trauma, transformation and healing. An integrative approach to theory, research and post-traumatic therapy. Brunner and Mazel, New York.
97. Wilson J. P., Raphael B. (1993) - (Eds.) International Handbook of Traumatic Stress Syndromes, Plenum Press, New York.
98. Zajonc, R. B. (1980) - Feeling and thinking: Preferences need no inferences, American Psychologist, 35, 151-175.
99. Zajonc, R. B., Murphy, S. T., & Inglehart, M. (1989) - Feeling and facial reference: Implications of the vascular theory of emotion, Psychological Review, 96, 395-416.
100. Zlate, M. (2004) – Eul şi personalitatea, Editura TREI, Bucureşti.

Anexe

Anexa 1 - LISTA CUVINTELOR EVALUATE DUPĂ FRECVENȚA DE UTILIZARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ŞI DUPĂ VALOAREA EMOȚIONALĂ

abandon	criminal	înger	palma	uitare
acasă	curaj	inima	păpuşă	ura
accident	curățenie	întrebare	parfum	uşă
adevăr	curcubeu	întuneric	părinți	viață
admirație	cuțit	invidie	pat	viitor
ajutor	desen	iubire	pedeapsa	violenta
ambiție	distracție	joaca	picior	vis
amintire	divorț	joc	plăcere	zâmbet
animal	doctor	jucărie	plâns	copil
atingere	dorință	lăcomie	ploaie	copilărie
băiat	dragoste	lacrima	poezie	credință
bătaie	dumnezeu	leagăn	poveste	creion
bebeluş	durere	lene	prăjitura	iertare
bestie	duşman	linişte	prieten	îmbrățişare
beție	emoție	lovitura	primăvara	încordare
biserica	energie	lumina	profesor	încredere
boala	familie	lupta	putere	ochi
brad	fericire	mama	răutate	păcat
bunătate	floare	mana	război	pace

bunic	foame	mâncare	regret
cadou	forța	mângâiere	ruşine
câine	frate	masa	sânge
cameră	frică	maşina	sărăcie
cămin	frig	mila	şcoala
cântec	frumusețe	minciuna	singurătate
carte	fum	minune	soare
casa	furie	moarte	somn
castel	gelozie	mulțumire	soră
cățel	gluma	munte	speranță
ceartă	greşeala	naştere	sperietură
cer	grija	noapte	spital
ciocolata	haina	noroc	suferință
copac	hot	ochelari	suflet

pădure

tata

televizor

tort

tristețe

Anexa 2 - FRECVENȚELE ŞI VALORILE EMOȚIONALE ALE CUVINTELOR EVALUATE DE CĂTRE EVALUATORI

CUVÂNT	AFECT	FRECVENȚA	ÎN LISTA DE CUVINTE - STIMUL
criminal	-4.421052632	3.263157895	
suferință	-4.115789474	3.284210526	**suferință**
ura	-3.768421053	2.957894737	
război	-3.663157895	3.621052632	
violenta	-3.621052632	3.505263158	
sărăcie	-3.536842105	3.905263158	**sărăcie**
abandon	-3.484210526	2.659574468	
boala	-3.431578947	3.463157895	
durere	-3.326315789	3.315789474	
divorț	-3.263157895	2.915789474	
minciuna	-3.242105263	3.536842105	
spital	-3.231578947	3.315789474	
accident	-3.2	3.263157895	
singurătate	-3.2	2.873684211	
moarte	-3.157894737	3.578947368	**moarte**
răutate	-3.157894737	3.252631579	
tristețe	-3	3.231578947	
bătaie	-2.968421053	3.294736842	
cearta	-2.968421053	3.326315789	
furie	-2.968421053	2.663157895	

duşman	-2.936842105	3.084210526	
bestie	-2.831578947	1.705263158	
frica	-2.768421053	3.252631579	
invidie	-2.726315789	2.863157895	
gelozie	-2.715789474	3.084210526	
hot	-2.694736842	3.2	
lăcomie	-2.526315789	2.694736842	
ruşine	-2.505263158	2.873684211	
lovitura	-2.368421053	3.063157895	
uitare	-2.168421053	2.926315789	
beție	-2.147368421	3.157894737	
frig	-2.115789474	3.357894737	**frig**
sperietura	-2.052631579	2.378947368	
pedeapsa	-2.010526316	2.936842105	
păcat	-1.926315789	2.694736842	
sânge	-1.852631579	2.936842105	
regret	-1.842105263	2.705263158	
foame	-1.789473684	3.852631579	**foame**
întuneric	-1.642105263	2.842105263	
plâns	-1.589473684	3.136842105	
cuțit	-1.410526316	3.336842105	
lene	-1.305263158	3	
greşeala	-1.252631579	3.315789474	**greşeala**

fum	-0.947368421	2.484210526	
lacrima	-0.621052632	2.736842105	
încordare	-0.494736842	2.231578947	
doctor	-0.252631579	3.736842105	**doctor**
lupta	-0.2	3.042105263	
ochelari	0.2	2.631578947	
uşa	0.2	3.252631579	**uşa**
palma	0.231578947	2.936842105	
picior			
picior	0.768421053	3.410526316	
ploaie	0.842105263	3.178947368	
creion	1.010526316	2.947368421	
întrebare	1.042105263	3.452631579	
noapte	1.052631579	3.684210526	**noapte**
grija	1.094736842	2.936842105	
grija			
păpuşă	1.484210526	2.473684211	
profesor	1.494736842	3.652631579	**profesor**
haina	1.705263158	3.821052632	
camera	1.715789474	3.378947368	
leagăn	1.757894737	2.189473684	
desen	1.821052632	2.621052632	
forța	1.873684211	2.8	

mila	1.894736842	2.947368421	
mana	1.905263158	3.757894737	
animal	1.968421053	3.663157895	
masa	2.052631579	3.957894737	
maşina	2.063157895	4.305263158	
televizor	2.189473684	4.347368421	**televizor**
şcoala	2.2	3.936842105	
copac	2.336842105	3.2	
emoție	2.378947368	2.926315789	
câine	2.389473684	3.884210526	
amintire	2.421052632	3.031578947	
băiat	2.442105263	4.094736842	
castel	2.452631579	1.842105263	
cămin	2.484210526	2.978947368	
ajutor	2.652631579	3.305263158	
putere	2.652631579	3.168421053	
somn	2.705263158	3.715789474	
brad	2.715789474	2.336842105	
pădure	2.789473684	2.821052632	
mâncare	2.821052632	4.389473684	**mâncare**
ochi	2.873684211	3.294736842	

biserica	2.905263158	3.610526316	
jucărie	2.926315789	3.105263158	
pat	2.957894737	4.315789474	**pat**
tort	2.957894737	3.031578947	
cățel	2.989473684	3.084210526	
gluma	3.010526316	3.442105263	
admirație	3.021052632	2.515789474	
curățenie	3.031578947	3.063157895	
poezie	3.031578947	2.842105263	
iertare	3.042105263	2.778947368	
bebeluş	3.052631579	2.936842105	
sora	3.063157895	3.578947368	
cer	3.073684211	3.094736842	
ciocolata	3.073684211	3.726315789	
mulțumire	3.073684211	3.136842105	
carte	3.105263158	3.968421053	
poveste	3.105263158	2.978947368	
naştere	3.136842105	3.326315789	
parfum	3.189473684	3.378947368	
energie	3.2	2.821052632	
ambiție	3.210526316	2.6	

noroc	3.221052632	3.389473684	
linişte	3.252631579	3.147368421	
prăjitura	3.263157895	3.378947368	
frate	3.305263158	3.821052632	
floare	3.315789474	3.557894737	
distracție	3.336842105	4.042105263	
copil	3.347368421	4.2	
vis	3.357894737	3.242105263	
joc	3.368421053	3.536842105	
adevăr	3.378947368	3.484210526	
munte	3.382978723	3.189473684	
atingere	3.389473684	2.684210526	
lumina	3.410526316	3.484210526	
joaca	3.421052632	3.442105263	
cântec	3.431578947	3.789473684	
curaj	3.452631579	2.957894737	
credința	3.494736842	3.326315789	
frumusețe	3.515789474	3.6	
curcubeu	3.526315789	1.936842105	
bunic	3.557894737	3.431578947	
cadou	3.568421053	3.421052632	

pace	3.589473684	3.305263158	
minune	3.610526316	2.673684211	
casa	3.652631579	4.308510638	
dorința	3.663157895	3.2	
soare	3.694736842	3.505263158	
copilărie	3.757894737	3.442105263	
tata	3.768421053	4.315789474	**tata**
primăvara	3.778947368	3.536842105	
încredere	3.873684211	2.936842105	
plăcere	3.873684211	3.715789474	
îmbrățişare	3.894736842	2.915789474	
inima	3.905263158	3.589473684	
bunătate	3.926315789	2.905263158	
viitor	3.989473684	4.084210526	
înger	4.094736842	2.726315789	
mângâiere	4.126315789	3.263157895	
suflet	4.2	3.168421053	
prieten	4.210526316	4.210526316	
acasă	4.252631579	4.642105263	**acasă**
Dumnezeu	4.315789474	4.031578947	
speranța	4.315789474	3.221052632	

mama	4.368421053	4.610526316	
viața	4.368421053	4.147368421	
zâmbet	4.421052632	3.378947368	
fericire	4.431578947	3.978947368	
dragoste	4.484210526	4.242105263	
familie	4.494736842	4.463157895	
părinți	4.526315789	4.431578947	
iubire	4.663157895	4.115789474	

Anexa 3 - LISTA DE CUVINTE STIMUL 15

Te rog să-mi spui de ce anume îți aduci aminte atunci când îți spun…
(pentru primul cuvânt)
Dar… Dar… (pentru următoarele cuvinte)

1. Noapte	**9. Suferință**
2. Profesor	**10. Moarte**
3. Sărăcie	**11. Uşă**
4. Frig	**12. Televizor**

5. Foame	**13. Acasă**
6. Greşeală	**14. Pat**
7. Mâncare	**15. Doctor**
8. Tată	

Prenumele subiectului:
Vârsta:
Nr. subiect:

Anexa 4 - INTERVIU BIOGRAFIC

Mă cheamă ..... şi aş vrea să stăm puțin de vorbă. Vrei?

1. Cum te cheamă pe tine?
Nume.....

2. Câți ani ai tu?
5 6 7 8 9 10

3. Îți aminteşti cum erai când erai mic? Câți ani aveai atunci?
2 3 4 5 6 7 8 9 (se bifează)

4. Care a fost cel mai fericit lucru care ți s-a întâmplat vreodată? Când a fost asta?
2 3 4 5 6 7 8 9

5. Dar cel mai trist lucru care ți s-a întâmplat? Când anume?
2 3 4 5 6 7 8 9

6. Ai fost vreodată bolnav?
Nu

7. Cum sunt părinții tăi? Ce-ți spun de obicei?
Mama-
Tata-

8. Mai ai frați sau surori? Ce vârste au ei? Cum te înțelegi cu ei?
Nu
Ce vârste au ei? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
Cum te înțelegi cu ei?

9. De ce te temi tu cel mai mult?

Nr.	**Adj./ Subst.**	**Cotație**		
1.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
2.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
3.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
4.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**

10. Ce-ți place ție cel mai mult?

Nr.	Adj./ Subst.	Cotație		
1.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
2.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
3.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**
4.		**Neg.**	**1 2 3 4 5**	**Poz.**

Mulțumesc mult pentru discuție.
Comentariile intervievatorului:

mimică, pantomimică şi gestică

atitudinea pe parcursul interviului

schimbări de atitudine

Anexa 5 - FIŞA [CLINICĂ] A COPILULUI

1. ..... a. ..... b. .....
[Nume] Prenume Vârsta Nr. subiect

2. Susținut legal (bifați litera corectă)

a	**Părinți naturali**	**b**	**Părinți adoptivi**	**c**	**stat**	**d**	**Alții**

3. Istoricul bolilor

A	**Boli ale copilăriei**	**0 – 3 ani**	**3 ani - prezent**
1.	**Rubeolă**		
2.	**Rujeolă**		
3.	**Oreion**		
4.	**Scarlatină**		
B	**Alte boli**	**0 – 3 ani**	**3 ani - prezent**
1.	**Forme grave de gripă**		
2.	**Boli de plămâni**		
3.	**Complicații ale bolilor de mai sus**		
4.	**Altele .....**		

4. Accidente

Nr. crt.	**Tip de accident**	**Perioada**		**Tratament**	**Consecințe**	**gravitate**		
		0-3 ani	**3 ani-prez**			**1 (mică)**	**2 (medie)**	**3 (mare)**
1.	**Accident de mașină**							
2.	**Accident casnic**							
3.	**Căzătură**							
4.	**Lovitură la cap**							
5.	**Fractură**							
6.	**Altele .....**							

5. Probleme familiale

Nr. crt.	**Tip de problemă**	**a) 0 - 3 ani**	**b) 3 ani - prezent**
1.	**Mediu familial conflictual**		
2.	**Moartea unui părinte**		

3.	**Moartea ambilor părinți**		
4.	**Boala unui părinte**		
5.	**Alcoolismul unuia / ambilor părinți**		
6.	**Divorțul părinților**		
7.	**Șomaj, probleme economice**		
8.	**Naşterea unui frate**		
9.	**Altele..... .....**		

6. Aspecte pozitive în familia copilului

Nr. crt.	**Tip de aspect**	**a) 0 - 3 ani**	**b) 3 ani - prezent**
1.	**Mediu familial normal (non-conflictual)**		
2.	**Nivel economic cel puțin satisfăcător**		
3.	**Stă cu ambii părinți**		
4.	**Nivel educațional mediu / peste medie a părinților**		
5.	**Susținere parentală pentru dezvoltare personală**		
6.	**Altele .....**		

7. Aprecierea generală a copilului (la şcoală):

a. Nivel intelectual **slab** **mediu** **bun** **foarte bun**
1 **2** **3** **4**

b. Comportament în clasă: **liniştit** **1 2 3 4 5** **agitat**
izolat **1 2 3 4 5** **implicat**
distructiv **1 2 3 4 5** **constructiv**

c. Relaționare cu ceilalți **1. cu colegii: DA / NU**
2. cu cadrul didactic: DA / NU

d. evenimente speciale în care a fost implicat: **1. plăcute:**

2. neplăcute: